Wissen, Kommunikation und Gesellschaft
Schriften zur Wissenssoziologie



Theresa Vollmer

Gemeinsam Musizieren

Zur Soziologie und Ethnographie der Streichensembles





Wissen, Kommunikation und Gesellschaft

Schriften zur Wissenssoziologie

Wissenssoziologie hat sich schon immer mit der Beziehung zwischen Gesellschaft(en), dem in diesen verwendeten Wissen, seiner Verteilung und der Kommunikation (über) dieses Wissen(s) befasst. Damit ist auch die kommunikative Konstruktion von wissenschaftlichem Wissen Gegenstand wissenssoziologischer Reflexion. Das Projekt der Wissenssoziologie besteht in der Abklärung des Wissens durch exemplarische Re- und Dekonstruktionen gesellschaftlicher Wirklichkeitskonstruktionen. Die daraus resultierende Programmatik fungiert als Rahmen-Idee der Reihe. In dieser sollen die verschiedenen Strömungen wissenssoziologischer Reflexion zu Wort kommen: Konzeptionelle Überlegungen stehen neben exemplarischen Fallstudien und historische Rekonstruktionen neben zeitdiagnostischen Analysen.

Theresa Vollmer

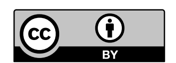
Gemeinsam Musizieren

Zur Soziologie und Ethnographie der Streichensembles



Theresa Vollmer
Wien, Österreich

Zugl.: Berlin, Technische Universität, Diss., 2022



Diese Publikation wurde aus dem Open-Access-Publikationsfonds der Technischen Universität Berlin unterstützt.

ISSN 2626-0379 ISSN 2626-0387 (electronic)
Wissen, Kommunikation und Gesellschaft
ISBN 978-3-658-42161-8 ISBN 978-3-658-42162-5 (eBook)
https://doi.org/10.1007/978-3-658-42162-5

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Planung/Lektorat: Stefanie Probst
Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.
Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Das Papier dieses Produkts ist recyclebar.

Vorwort

Mit dem Titel dieses Buches, „Gemeinsam Musizieren“, spielt Theresa Vollmer ausdrücklich auf einen klassischen Aufsatz von Alfred Schütz an. Klassisch ist dieser Aufsatz nicht nur, weil er die enge Verbindung der damals sehr stark deutschsprachigen Phänomenologie und Wissenssoziologie mit dem angelsächsischen symbolischen Interaktionismus und dem amerikanischen Pragmatismus deutlich macht. Klassisch ist er auch, weil er keine „reine Theorie“ bietet, sondern eine Form der angewandten Soziologie darstellt, in der sich Schütz dem – wenigstens in der seinerzeit dominierenden bürgerlichen Kultur – vertrauten empirischen Phänomen der damals ja auch vielfach noch häuslich betriebenen Kammermusik zuwandte. Klassisch ist er deswegen geworden, weil er an diesem Beispiel grundlegende Fragen stellt, die nicht nur die Musiksoziologie, sondern auch die Soziologie und die Sozialtheorie betreffen. Es geht beim gemeinsamen Musizieren um die Frage der Interaktion oder, genauer mit Schütz, wie sich Handelnde miteinander in der Zeit abstimmen und dabei gemeinsam ein kollektives Gebilde, also hier die Musik, erzeugen. Daran exemplifiziert Schütz die Grundfrage, wie Intersubjektivität und Sozialität hergestellt wird – die als Grundlage jeder Form von Gesellschaftlichkeit angesehen werden kann.

Allerdings stellt Theresa Vollmer diese Frage Jahrzehnte nach der Veröffentlichung dieses Aufsatzes, in denen sich schon die spezifischen musiksoziologischen Forschungsstände verändert haben. Auch die von Schütz gemachte Annahme darüber, was denn die Handelnden sind, ist mittlerweile sehr grundlegend kritisiert worden. Hatte Schütz noch das Bewusstsein der einzelnen Handelnden in seiner Zeitlichkeit als unbezweifelten Ausgangspunkt angesehen, so rücken insbesondere in jüngerer Zeit die materialen Dinge und Objektivationen in den Blick, die ja beim Musizieren mit dem Instrument auf vieldeutige Weise ‚eine Rolle spielen‘. Mit der Materialität wurde aber auch die Körperlichkeit eingefordert, die beim Bedienen des Instruments geradezu augenfällig ist und die auf der Seite des phänomenologisch beschriebenen Handelns als „Sinnlichkeit“ auftritt. Zudem

hatte Schütz vor allem die schriftlichen Noten als Koordinationsmittel betont, die heute – etwa durch die Rolle der Aufzeichnungsmedien und durch neue Kompositionstechniken – durchaus mit Blick auf Medien und Medienwandel verhandelt und überdacht werden müssen. Schließlich aber hat der soziale und kulturelle Wandel auch die Rolle der klassischen Musik als Paradigma des gemeinsamen Musizierens in Frage gestellt. Hat schon die klassische Musiksoziologie auf ihren „Klassencharakter" hingewiesen, so sind auch ihre musikalischen Formen, ihre Spielformationen, ja auch die in ihr sedimentierte „Ideologie" und Haltung (bzw. die Art der Subjektivierung) durchaus so problematisch geworden, dass deren „universale Aussagekraft" hinsichtlich des „Musikmachens" sicherlich relativiert werden muss.

All diese veränderten Ansprüche an die Untersuchung sind inhärenter Teil dieser Arbeit. Mit ihrer sozialtheoretischen Orientierung am kommunikativen Konstruktivismus nimmt Theresa Vollmer die veränderten Anforderungen auf, die sich seit Schütz in theoretischer und gesellschaftlicher Hinsicht ergeben haben. Die Wahl des theoretischen Rahmens wird hier nicht in einer ausführlichen Weise im Vergleich zu anderen Ansätzen erläutert, zumal dies andernorts bereits breit diskutiert wurde. Diese Wahl indes hat eine sehr bedeutende Folge, denn damit geht es hier nicht um eine Arbeit, die das Besondere der Kammermusik herausarbeiten möchte. Wie bei Schütz geht es hier darum, am Beispiel der Kammermusik die Frage danach zu stellen, wie Sozialität hergestellt wird, wie gemeinsame (Ton-)Objekte erzeugt werden und wie diese Erzeugung (gesellschaftlich) auf Dauer gestellt wird. Dies macht die Autorin deutlich an den Konzepten, die den analytischen Rahmen ihrer Arbeit bilden: Körperlichkeit, Materialität und Sinnlichkeit. Sie erlauben die Fragen nach der (sinnlich vermittelten) Be-Handlung der Instrumente, den Formen der Objektivation von Lauten und natürlich der Koordination und Synchronisierung der kommunikativen Handlungen der Akteur:innen untereinander. Auch die Zeichenhaftigkeit und damit die Medialität spielt eine zentrale Rolle in dieser Arbeit und zwar nicht nur die der Musik, sondern auch die der soziologischen Beobachtung. Denn auch wenn sich Theresa Vollmer eines multimethodischen ethnographischen Vorgehens bedient, in ihrem Kern handelt es sich

um eine videographische Arbeit, die das Musizieren in situ beobachtet und in Form von audiovisuellen Aufzeichnungen so repräsentiert (um das poststrukturalistisch geschmähte Wort teilweise zu rehabilitieren), dass wir es auch als kritische Leser:innen hier im Text wenigstens an Einzelbeispielen ansatzweise nachvollziehen, verstehen und entsprechend bestätigen (oder kritisieren) können.

Dabei ist sicherlich der argumentative Gang zu beachten: Die Arbeit beginnt mit einer sehr ungewöhnlichen, aber gut überlegten Klärung verschiedener Zeichenkonventionen, die darauf gerichtet ist, unterschiedliche „Stimmen" (der Akteure, der Alltagssprache, eigene begriffliche Vorschläge) im Text nach Art musikalischer Zeichenkonventionen zu unterscheiden. Im ersten Kapitel skizziert Theresa Vollmer die genannten Dimensionen ihrer Analysen, die sie mit der griffigen Metapher der „soziologischen Partitur" zusammenfasst. Im Wesentlichen geht es ihr hier darum, das Thema des „Gemeinsamen Musizierens" keineswegs nur als eine flüchtige situative Interaktion der Musiker:innen anzusehen, deren einzige Dauerhaftigkeit die zeichenhaften Partituren darstellen. Wie schon Schütz zieht sie dabei zusätzlich die Dimension des Subjektiven heran, das den Blick auf das (die Situation glücklicherweise zuweilen überdauernde) Wissen, auf die verkörperte Sinnlichkeit und ihre besondere Perspektivität bzw. Reziprozität eröffnet. Im Erklingen der Musik spielt daneben immer auch das besondere kulturelle Zeichensystem der Noten ebenso mit wie die institutionellen Strukturen des „Feldes der Musik", in denen ihre Studien verankert sind. Es ist für eine „interaktionssoziologisch" etikettierte Arbeit erfreulicher, im Rahmen dieser sozialtheoretisch ausgerichteten Arbeit aber geradezu systematisch notwendig erscheinender Nebeneffekt, dass wir hier sozusagen nebenbei sehr viel über das gegenwärtige „Feld der Musik" in Deutschland erfahren wie auch über die sozialen und kommunikativen Rollen von Instrumenten und denen, die sie spielen.

Die, wie sie selbst bemerkt, durchaus erläuterungsbedürftige Metapher der „soziologischen Partitur" wird im zweiten Kapitel erhellt, in dem die Autorin ihre theoretischen Grundlagenbegriffe ausführt. Sie verortet sich hier deutlich im Rahmen des kommunikativen Konstruktivismus, der mit dem

kommunikativen Handeln einen sehr passenden Grundbegriff für das Verständnis gerade des Musizierens bietet, schließt er doch das Instrument und die Lauterzeugung in den Handlungsbegriff ein, ohne das Subjektive aus der Analyse (oder die Subjekte der Analyse) auszuschließen (wie dies in den meisten gegenwärtig modischen Ansätze der Praxistheorien, der neuen Materialismen oder der Systemtheorien geschieht). Er öffnet eben damit den Blick auf die verkörperte Sinnlichkeit der Musik und ihre besonderen, schon von Simmel herausgearbeiteten Formen der Reziprozität, wie er über die Objektivierungen einen Zugriff auf Instrumente, Töne und die Notationen sowie deren gesellschaftliche Vermittlung (und Sozialisation) durch Institutionen ermöglicht. Damit eröffnet sich die Möglichkeit der Formulierung einer Reihe spezifischer Forschungsfragen, die anhand des besonderen Untersuchungsgegenstandes untersucht werden können. Abgesehen von der schieren Unterscheidung der drei Dimensionen und ihrem („partiturhaften") Zusammenwirken geht es einmal um die Frage der Koordination der Handlungen und der Synchronisierung der Musik, also: wie die Subjektivität des Hörens und des eigenen Spielens mit dem der Anderen koordiniert wird; es geht um die Frage der besonderen Reziprozität des (musikalischen) Hörens und ihrer Sinnlichkeit, und schließlich darum, welche Rolle das Wissen beim Musikmachen sozusagen wortwörtlich spielt.

Aus einem der Arbeit zugrundeliegenden sehr reichhaltigen Datenkorpus wählt Theresa Vollmer für die Darstellung in diesem Buch drei empirische Fallstudien aus, die auf eine fast selbst wieder ästhetische Weise den Gang des Arguments begleiten. Zum ersten nutzt sie das audiovisuell aufgezeichnete und ethnographisch beobachtete Üben des Zusammenspielens in einer Musikschule als Fall, um den institutionellen Kontext der klassischen Musik zu erläutern, in dem die sehr jungen Menschen in einer „musikalischen Primärsozialisation" zu „Musiker:innen" werden. Im zweiten Teil bezieht sie sich ebenso videographisch und, in diesem besonderen Kapitel, lebensweltethnographisch auf das Spiel ihrer eigenen „Streichmusikband", um die von Schütz so betonte Subjektivität herauszustellen, die so nicht nur als „erzeugte" erscheint, sondern ihre eigene sinnliche (Lebens-)„Hörwelt" mit der sich am Instrument körperlich entfaltenden Handlungsfähigkeit

aufweist. Auch wenn die Routine, Wiederholung und Habitualisierung diese Subjektivität auf Dauer stellt, so ist die eigentliche (vom Poststrukturalismus oder der kritischen Theorie so gern als „Zurichtung" bezeichnete) Subjektivität oder (wie ich es in Abwandlung an die gängige Bedeutung nennen würde:) „Bildung des Subjekts" etwas, das im Musizieren als Behandlung eines Instruments im relationalen Feld durch sinnlich, von Anfang an auf Wechselseitigkeit eingestelltes, kommunikatives Handeln geschieht. Um es anders zu sagen: Das musikalische Wissen wird erworben und gesichert durch das (in der Wiederholung habitualisierte) Hören der selbst gemachten Töne auch durch die Ohren der schon in der musikalischen Primärsozialisation (interaktiv) mit-spielenden Anderen.

Die Komposition der Arbeit stößt dann sozusagen auf ihren videographischen Kern, in dem das Zusammenspielen in situ am Beispiel eines professionellen Streichquartetts analysiert wird. Hier wird es, wie die Autorin selbst sagt, „nanosoziologisch": Wir bewegen uns in Zeiträumen des kommunikativen Handelns beim gemeinsamen Musizieren, die sich zwischen geschriebenen oder mit dem Metronom vorgeschriebenen und auf dem Band aufgezeichneten, gespielten Tönen bewegen, Zeiträume, in denen das feine Ohr der Musiker:innen zuhause ist und in denen nicht nur das Musizieren sich vollzieht, sondern, wie im untersuchten Fall, auch fehlschlagen kann. (Wie auch in der Analyse des Hörens bezieht die Autorin hier neben der Zeit analytisch auch den Raum in einem sehr expliziten Sinne mit ein, wie etwa in der räumlichen Anordnung der Instrumente.) Es geht hier genau darum, wie nämlich ein Streichquartett selbst Fehler interaktiv herausstellt, als kollektives Phänomen „formuliert" (wie die Konversationsanalyse sagen würde und wie im letzten empirischen Kapitel analysiert wird) und dann auch wieder so korrigiert, dass die durch den institutionellen Rahmen und die kanonisierten Hörkonventionen geregelte Musik erklingen kann.

In meiner Lektüre stellte sich der Eindruck ein, dass die Gesamt-Komposition der Arbeit durchaus auch als ästhetische Form der Erkenntnis dienen kann. Dieser Eindruck stellt sich auch ein, weil sie aus dem sehr umfänglichen Datenkorpus drei exemplarische Fälle auswählt, die dann auf klar

unterscheidbaren Granularitätsstufen analysiert werden, auf denen wir sozusagen auf verschiedenen Skalen des Musizierens als kommunikatives Handeln hineinzoomen. Dabei ist die gerade genannte Nano-Analyse zweifellos eine hervorhebenswerte Seltenheit im deutschen Sprachraum, sprengt sie doch auch die ebenso scholastische wie (nach der Digitalisierung) nicht mehr ganz einsichtige Unterscheidung von Mikro-, Meso- und Makroebenen des Handelns. Die Komposition ist auch deswegen erkenntnisfördernd, weil sie in jedem der drei Teile ein anderes Erkenntnismotiv durchspielt und dabei einen anderen analytischen Hauptaspekt fokussiert: Ist es einmal die Klangwelt der gemeinsam handelnden Erzeugung von Tönen mit unterschiedlichen Instrumenten, die sich als Wissen abspeichert, so steht im zweiten Fall die Hörwelt im Vordergrund, in der das Gehörte mit dem Subjektiven so in Einklang gebracht wird, dass es auch im handelnden Umgang mit dem Instrument erklingt. Im dritten Teil schließlich geht es darum, wie die Klanghörwelt ein interaktives Kollektivwerk ergibt, in dem die vier Perspektiven und Handlungsformen des Streichquartetts in ihrem körperlichen, instrumentalen und musikalisch notierten zeitlichen Zusammenspiel in den Blick geraten.

Gerade weil sie am Schluss auf einem geradezu sozialmikroskopischen Niveau landet, ähnelt die Komposition dem Vorgang des Zoomens und verweist damit auf den institutionellen, sozialstrukturellen und kulturellen Rahmen, mit dem die Arbeit und die ersten Analysen gerahmt wird. Der Schluss allerdings nimmt diesen Rahmen nicht mehr direkt auf, sondern beantwortet die Forschungsfrage wie eine Coda, die die zentral herausgestellten, oben genannten analytischen Motive geradezu lehrbuchartig noch einmal kurz anspielt.

Auch wenn es sich hier zweifellos um den akademischen Stil einer Arbeit handelt, die zuerst und vor allem der strengen Wissenschaftlichkeit verpflichtet ist, so fällt doch die erfrischende, ja etwas ‚spielerische' Weise auf, wie das Sachliche gelegentlich vom Subjektiven durchbrochen wird. Und auch wenn die eine oder andere Detailfrage offenbleiben muss, sind die innovativen Beiträge der Arbeit durchaus beachtlich. Neben dem ungewöhnlich sensiblen Umgang mit einer Vielfalt der Darstellung der

zugrundeliegenden Daten, die auch methodologisch reflektiert und auf höchstem Niveau in einen stimmigen ethnographischen Rahmen gebracht werden, gehört dazu die Idee einer „fokussierten Hermeneutik“ wie auch die besondere Art der Transkription schriftorientierten musikalischen kommunikativen Handelns, die neu, innovativ und über diese Arbeit hinaus einer weiteren Ausarbeitung und Verwendung Wert sind. Denn Hör- bzw. Klang- und Hörklangwelt bleiben ja, wie gesagt, keine Metaphern, sondern sind auf den analytischen Ebenen des Wissens, Erfahrens/Handelns und Interagierens bis ins Detail (besonders eindrücklich hinsichtlich der drei Formen des – subjektivierten, handelnden und positionalisierten – Hörens) ausgearbeitet; das „soziale Feld der klassischen Musik“ wird von der Organisationsstruktur bis in die Ausbildungsphasen hinein offen gelegt und die kanonisierten Kommunikationsformen und Zeichen klassischer Musik im Bereich der Streichensembles sind in ihrer Differenziertheit und als Gesamtrepertoire empirisch bestimmt, wobei sie auch für Nichtmusiker:innen nachvollziehbar aufbereitet werden.

Damit verbunden ist auch die Dreigliedrigkeit der „soziologischen Partitur“, die den Rahmen der Arbeit bildet. Sie ist nicht nur zu verstehen als eine Anwendung eines theoretischen Rahmens, der eine ‚holistische‘ Alternative zu der immer nur auf dieselben stereotypen analytischen Aspekte (Wahrnehmen, Interaktion, Praxis, Organisationen etc.) beschränkten bisherigen sozialwissenschaftlichen Forschung bietet. Sie kann auch ein bis ins Detail methodisch kontrolliertes Modell des musikalischen Zusammenspiels als „totales soziales Phänomen“ bieten, enthält sie auch durchaus das Potenzial für eine empirisch begründete soziologische Erklärung der Formen des gemeinsamen Musizierens am Beispiel von Streichensembles, das auch auf andere Formen übertragbar scheint – also einer Soziologie, die nicht nur „erklärend“ sein mag, sondern auch so verstehend ist, wie Schütz dies einst in seinem Aufsatz anklingen ließ.

Hubert Knoblauch, 2023

Danksagung. Oder: Ehre, wem Ehre gebührt!

„[D]ass die Dankbarkeit der altruistischen Leistung eine unzerreißbar bindende Weiterwirkung bietet […] – all die tausend von Person zu Person spielenden momentanen oder dauernden, bewussten oder unbewussten, vorüberfliegenden oder folgenreichen Beziehungen […] knüpfen uns unaufhörlich zusammen“ (Simmel, 1917).

Nun ist es wohl passiert: Scheinbar habe ich ein Buch geschrieben – auch wenn es sicher noch eine Weile brauchen wird, ‚bis ich das (be-)greifen kann‘. Wie das Schreiben der Doktorarbeit, ist auch das Schreiben einer Danksagung ein Debut für mich. Schreibt man sie vor allem für diejenigen, die darin erwähnt werden, oder vielleicht doch eher für sich selbst? Mir ist die vorliegende Ansprache auf jeden Fall ein großes Anliegen und ich habe sie lange vor mir hergeschoben, weil ich echten Respekt davor habe, wenigstens einen Hauch der Anerkennung denjenigen zukommen zu lassen, denen ich dankbar bin und denen gegenüber ich das Gefühl der ‚unzerreißbaren bindenden Weiterwirkung […], die uns unaufhörlich zusammenknüpft‘, empfinde. Das Verfassen der Promotion hat mich in Summe auf eine Weise gefordert, die sie zu einem besonderen Abenteuer für mich gemacht hat. Neben vielem anderen wurde sie auch zu einer Lehre in Demut, die mir das Gefühl vermittelt, ein anderes Selbst geworden zu sein: Denn dieses selbst-auferlegte Abenteuer des Promovierens wäre mir nicht gelungen ohne diejenigen, die mich nicht nur, aber mindestens auf den letzten Metern über ‚die Schwelle‘ getragen, geschoben und gezogen haben. Das mag eine klischeehafte Floskel im Rahmen einer Danksagung sein, bedeutet aber mindestens für mich außerordentlich viel. Im Grunde empfinde ich auch eine Form der Schuld, die ich wohl nie ganz begleichen werde können – oder, um es positiv zu formulieren: Ich empfinde tiefe Dankbarkeit.

Da es sich beim vorliegenden Buch um eine wissenschaftliche Arbeit handelt, möchte ich zunächst meinen akademischen Mentor:innen danken – allen voran Hubert Knoblauch. Ich hatte nicht nur das Privileg, Soziologie bei ihm studieren zu können, sondern auch über zehn Jahre mit ihm zusammenarbeiten zu dürfen. Er hat meine Arbeit nicht nur betreut, maßgeblich inspiriert und gefördert, sondern mir darüber hinaus das Geschenk gemacht, in seinem Fachgebiet Soziologie als Berufung erfahren und ausleben zu dürfen. Es wäre vergebens, zu versuchen, alles zu erfassen, wofür ich ihm dankbar bin, und ich hoffe, dass wir noch viele Gelegenheiten finden, um zusammen zu arbeiten.

Wenn ich Hubert Knoblauch als meinen Doktorvater bezeichnen darf, ist Michaela Pfadenhauer meine Doktormutter. Sie hatte in allen möglichen und unmöglichen Situationen ein offenes Ohr und wertvollen Rat für mich. Auch Christian Heath ist ein wichtiger Pate der vorliegenden Arbeit. Ihm und seinem Team in London bin ich sehr dankbar für ihr Interesse an und ihre wertvollen Hinweise zu meiner videographischen Forschung. Die Aufenthalte in London haben mir stets weitergeholfen und ich habe sie in bester Erinnerung!

Auch meinen ‚großen wissenschaftlichen Geschwistern' möchte ich danken: Darunter vor allem Paul Eisewicht, Ajit Singh und René Tuma. Unser Austausch stellt für mich und meine Arbeit bis in die Gegenwart eine zentrale Basis dar! Auch Boris Traue bin ich dankbar für die großartigen, inspirierenden Gespräche! All die zahlreichen Menschen, mit denen ich zahllose Datensitzungen und Forschungswerkstätten machen durfte und die mir bei Vorträgen ihre wertvollen Hinweise gegeben haben, waren zentral, um die Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit zu gewinnen und voranzutreiben. Ich danke Euch!

Frederike Brandt und Lynn Sibert bin ich nicht nur dankbar, weil sie in den letzten Monaten vor der Abgabe auch unter Zeitdruck die Arbeit Korrektur gelest – äh Korrektur gelesen haben. Ich denke oft an Euch! Dodo Schielein hat mich mit großartiger Gelassenheit und Expertise bei der Vorbereitung meiner wissenschaftlichen Aussprache unterstützt. Ihre Hinweise zur

Präsentation von Argumentationen, die ich bis heute zu befolgen versuche, haben mir einen neuen Horizont eröffnet.

„Ratschläge sind auch Schläge“ gilt sicherlich häufig aus verschiedenen Gründen – mindestens für mich, weil selten die richtigen Ratschläge zur richtigen Zeit kommen. Eine wichtige Ausnahme hat in den letzten Monaten vor der Abgabe Joshua Schröder für mich dargestellt. Ich habe es nicht für möglich gehalten, wie passgenau er mich beim Abschließen der letzten Kapitel über die zeitliche Ziellinie manövriert und geschupst hat. Merci!

Die Promotion habe ich vor allem im Umfeld des FH-Gebäudes der TU Berlin anfertigen dürfen. Hier haben mir zahlreiche liebe- und hingebungsvolle Mitmenschen das Arbeiten nicht nur versüßt, sondern mir viel Kraft geschenkt und viele Tränen getrocknet. Zu nennen sind hier insbesondere Matthias Bottel und Anastasia Schmidt, die über viele Monate hinweg tägliche und für mich grundlegend haltgebende Weggefährt:innen waren. Das gilt auch für viele andere Mitarbeiter:innen des Instituts für Soziologie der TU Berlin wie Felicitas Heine, Willi Pröbrock und Nina Baur, die weiteren Professor:innen, das I-Café und die Soziologiestudierenden, die Pförtner:innen des FH-Gebäudes und nicht zuletzt die Mitarbeiter:innen der Tankstelle, bei denen man nicht nur bis spät in die Nacht Notverpflegung und ein Feierabendbier bekommen konnte, sondern die auch immer wieder Anteil an meinem Schaffen genommen haben.

Die vorliegende Arbeit ist eine empirische. Als empirisch forschende Soziolog:innen hätten wir wohl kaum etwas zu sagen oder zu schreiben ohne die Menschen, die uns erlauben, in ihre Welten zu schauen und zu hören. Sie persönlich zu nennen, würde ihre Anonymität unterlaufen, aber ich danke den vielen Musiker:innen, die mir erlaubt haben, ihr Musizieren zu begleiten, und mir die schönsten Einblicke und interessierte Auskünfte gegeben haben! Erwähnen darf ich die Mitglieder unserer Band wie Frieder, Rainer, Felix, Marielu, Jana und Christoph. Unser Musizieren hat mir viel bedeutet und bedeutet es immer noch (und das selbstverständlich weit über die Forschung hinaus)! Nennen darf ich auch meinen langjährigen Cellolehrer Uwe-Christian, der bis in die Gegenwart mit mir die Neugier am

musikalischen und wissenschaftlichen Schaffen teilt und mir viele Einblicke in die Welt der Musiker:innen eröffnete.

Erst durch die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Streichensemblespiel habe ich realisiert, welch großes Gewicht die eigene Familie bei der Ausbildung zur Streichmusikerin hat. Eine besondere Rolle haben hier meine Mama und meine Oma gespielt, denen es ein großes Anliegen war, meine Celloausbildung zu unterstützen, die mir im Laufe meines ‚Älterwerdens' immer mehr bedeutet, und die ich hier sogar zu einem Kern meiner Arbeit machen konnte. In einem Gespräch mit einem Wissenschaftler kam ‚sogar' die Idee auf, dass diese Doktorarbeit vielleicht in erster Linie ein Ausdruck dieser Beziehungen sei. So oder so bin ich dankbar, dass Ihr mir das Cellospiel ermöglicht habt, an dem ich mich immer wieder und immer mehr erfreuen kann.

Auch wenn man meinen könnte, dass die Doktorarbeit mit der Abgabe und der wissenschaftlichen Aussprache beendet wäre, fordert mich bis zum Schluss der letzte Schliff des Werkes vor der Veröffentlichung. Ein großer Schatz, der mich über diese allerletzte Schwelle getragen hat, ist Niklas Becker, der nicht nur in diesem Moment neben mir sitzt, sondern unschätzbare Arbeit in die letzte Feinkorrektur investiert hat. Und: Auch wenn wir das Titelbild des Buches nicht aussuchen konnten, haben er und Arthur Buckenleib in einer wunderbaren Fotosession ein alternatives Titelbild geschaffen, das den Abschluss dieser Danksagung darstellen soll.

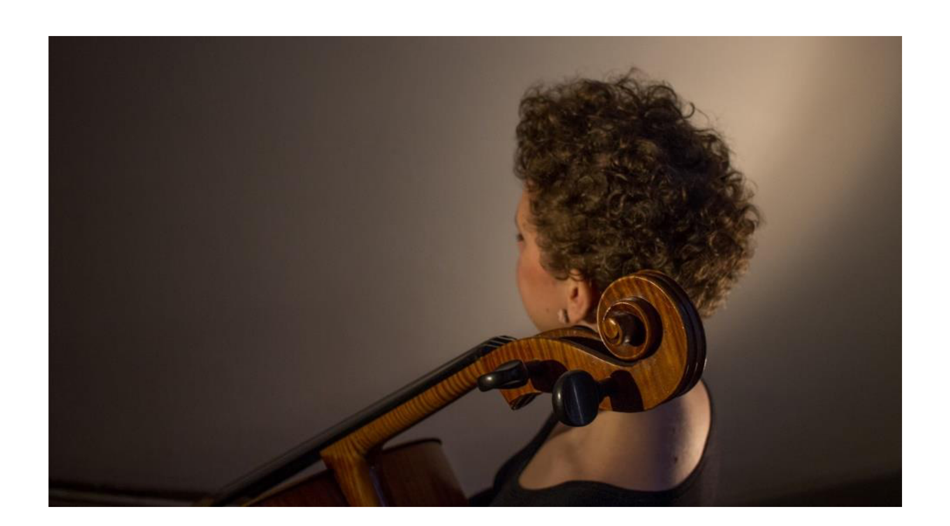
Zuletzt: Ich danke den wunderzuckerzauberhaften Menschen aus meinem Berliner Kiez, der mir immer wieder Bodenhaftung gibt!

Ich danke Euch allen!

Liebst
Theresa

P.S.: Dickes Sorry an diejenigen, die ich vielleicht vergessen habe! Ich schulde Euch mindestens ein Bier!

Danksagung



Hinweise zur schriftlichen Form

Kapitälchen

Selbstgesetzte und -definierte Begriffe werden bei der Erstnennung in einem Kapitel als Kapitälchen formatiert.

Kursivsetzungen, Unterstreichungen und **Fettdruck**

Kursivsetzungen, Unterstreichungen und Fettdruck dienen dem Hervorheben entsprechender Begriffe, Passagen und Beschreibungen in der schriftlichen Form.

‚Einfache Anführungszeichen‘

Einfache Anführungszeichen rahmen umgangssprachliche, ‚flapsige‘ und mitunter ungenaue Beschreibungen, die der pragmatischen Illustration oder Argumentation dienen.

„Doppelte Anführungszeichen“

Doppelte Anführungszeichen markieren direkte Zitate wissenschaftlicher Quellen, aus ethnographischen Gesprächen oder andere wortwörtliche Zitationen.

Großschreibung

Die verwendeten Ethnobegriffe werden großgeschrieben. Das betrifft beispielsweise die Begriffe „Klassische Musik“, „Erste Geige“, „Erster Satz“ oder „Erste Stimme“.

Zeichenkombinationen, die mit großen, römischen Zahlen beginnen

In den Ausführungen werden Bezüge zu anderen Kapiteln und Abschnitten der Arbeit durch die Kombination verschiedener Zeichen (große römische Zahlen, Großbuchstanden, arabische Zahlen, kleine römische Zahlen und kleine Buchstaben) den Inhaltsverzeichnissen entsprechend eindeutig zugeordnet. Sie beginnen stets mit großen römischen Zahlen.

Inhalt



Kapitel I: Die soziologische Partitur gemeinsamen Musizierens

„Gemeinsam Musizieren“ ist nicht nur Titel der vorliegenden Promotionsschrift, sondern vielmehr eines bekannten Aufsatzes von Alfred Schütz (2016 b [1951]). In ihm verspricht sich der Autor, von der Untersuchung gemeinsamen Musizierens die Grundlagen des *Sozialen* näher bestimmen zu können:

> „[W]ir hoffen, daß die Untersuchung der mit dem musikalischen Prozeß verbundenen sozialen Beziehungen Einsichten erbringen wird, die für viele andere Formen des sozialen Umgangs gelten. Sie vermag möglicherweise Licht auf einen bestimmten Aspekt der Struktur sozialer Interaktionen als solcher werfen, der seitens der Sozialwissenschaftler bislang noch nicht die Aufmerksamkeit auf sich gezogen hat, die er verdient“ (ebd., 149 f.).

Schütz meint, dass es eine *„Art sozialer Interaktion“* geben könnte, die aller zwischenmenschlichen Kommunikation vorausginge, die „unumgängliche Bedingung“ derselben darstelle und zugleich nicht von ihr erfasst werde (ebd., 151). Bei der Bestimmung dieser Art der Interaktion sei die Untersuchung sprachlicher Kommunikation irreführend, weil Sprache als Ergebnis derselben betrachtet werden müsse. Gerade deswegen erscheint Schütz die Untersuchung von *Musik* attraktiv, denn sie sei „zweifelsohne sinnhaft“ während sie zugleich nicht auf ein Begriffsschema (wie Sprache) verweise:

> „[D]iese Sinnstruktur kann nicht in Worten und Begriffen ausgedrückt werden; sie gründen auf Kommunikation, aber nicht *primär* auf ein semantisches System, das vom kommunizierenden als ein Ausdrucksschema und von seinem Partner als Interpretationsschema gebraucht wird“ (ebd., 149).

Dennoch: *Westlich-abendländische* Musik sei mit einem eigenen konventionalisierten Zeichensystem verbunden. Es sei allerdings *kein* Beschreibungssystem derselben, sondern vielmehr eine (Spiel-)*Anleitung*, die *Handlungsanweisungen* notiere:

T. Vollmer, *Gemeinsam Musizieren*, Wissen, Kommunikation und Gesellschaft,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-42162-5_1

> „Selbstverständlich sind die musikalischen Notationszeichen keine Bilder der Töne. Sie sind jedoch Ausdrucksmittel in einer konventionalen Sprache für all die Anweisungen, die ein Musiker befolgen muß, wenn er ein Musikstück angemessen reproduzieren will“ (ebd., 153).

Diese Zeichen würden weder von jedem als Spielanweisungen verstanden, noch könne sie jede auf einem Instrument als hörbare, musikalische Klänge realisieren. Die Fähigkeit, Handlungsanweisungen notierter Musik in Klang umzusetzen, schließe vielmehr bestimmte Menschen zu einer „Gruppe“ zusammen:

> „Der konventionale Charakter der musikalischen Notationszeichen und ihrer Kombination besteht in der Tatsache, daß sie Sinn nur durch den dauernden Bezug zur Gruppe erhalten, die sie erfand und annahm. Diese Gruppe, die ‚Gesellschaft‘ der ausgebildeten Musiker, lebt in einer Welt, die ausschließlich mit Tönen gefüllt ist und ist an nichts anderem interessiert, als eine Tonabfolge zu schaffen oder ihr zuzuhören“ (ebd., 153).

Um Teil dieser „Gesellschaft der ausgebildeten Musiker“ zu werden, benötige es eines spezifischen, erlernten Wissens, das ganz eigen strukturiert sei:

> „Der Großteil des musikalischen Wissens – wie des Wissens allgemein – ist also sozial abgeleitet. Und aus diesem sozial abgeleiteten Wissen ragt das Wissen heraus, das von denen weitergegeben wird, denen das Ansehen von Authentizität und Autorität verliehen wurde, von den großen Meistern unter den Komponisten und den anerkannten Interpreten dieser Werke. Das von ihnen weitergegebene musikalische Wissen ist nicht nur sozial abgeleitet, es ist sozial gebilligt. Es wird als authentisch angesehen und deshalb für besser geeignet gehalten, als Muster für andere zu dienen als anderweitig entspringendes Wissen“ (ebd., 159).

Jedoch: Auch wenn die Gesellschaft der ausgebildeten Musiker:innen in der Lage sei, die Spielanweisungen als „Vermittlung“ zwischen „Komponisten“ und „Zuhörern“ zu leisten (ebd., 149), erschöpfe sich der Charakter von Musik keineswegs in ihrer Notation. Denn:

> „Das Geschehen in der inneren Zeit, Bergsons dureé, ist die eigentliche Seinsform der Musik. […] Selbstverständlich erfolgt die Tonfolge in der unumkehrbaren Richtung der inneren Zeit, sozusagen in der Richtung vom ersten bis zum letzten Takt. Aber dieser unumkehrbare Strom ist nicht unwiederbringlich. Der Komponist hat ihn mit den spezifischen Mitteln seiner Kunst so geordnet, daß das Bewußtsein des Zuhörers dazu gebracht wird, das, was er aktuell hört, auf das zu beziehen, was er als folgend antizipiert, und auch auf das, was er gerade gehört hat, und das, was er gehört hat, seit das Stück begann. Der Zuhörer hört also den laufenden Strom der Musik sozusagen nicht nur in der einen Richtung vom ersten bis zum letzten Takt, sondern gleichzeitig in einer umgekehrten Richtung zurück, zum ersten Takt" (ebd., 160 f.).

Damit eine Zuhörerin Musik als solche erfahre, bedürfe es *ihrer eigenen, subjektiven Bewusstseinsleistungen*, die sie *beim Hören* von Musik in die Lage versetzt, (vereinfacht gesagt) *gleichzeitig* die gehörten Klänge *zu erinnern* und die Folgenden *zu erwarten*. Das betrifft aber nicht nur die Zuhörerin, sondern auch die – beispielsweise – Pianistin, die eine notierte Komposition realisiert. Da sie aber einer *musikalischen Handlungsanweisung* folge, geschehe noch mehr:

> „Es ist die Erfassung des musikalischen Gedankens des Komponisten und seine Interpretation durch Wieder-Erschaffung, die im Zentrum des Bewußtseinfeldes des Klavierspielers stehen, oder, um einen phänomenologischen Ausdruck zu gebrauchen, die ‚thematisch' für sein laufendes Handeln werden" (ebd., 159).

Nun bestehe der besondere ‚Clou' westlich-abendländischer Musik darin, dass es eine bestimmte Form derselben gebe, bei der sich im *Zusammenspiel mehrerer Musiker:innen* eine *Musik sui generis* entsteht:

> „Die Besonderheit des musikalischen Kommunikationsprozesses besteht aus dem wesentlich polythetischen Charakter des kommunizierten Inhaltes, d. h. in der Tatsache, daß sowohl der Strom der musikalischen Ereignisse als auch die Tätigkeiten, durch die sie kommuniziert werden, zur Dimension der inneren Zeit gehören. Es gibt jedoch eine Art von Musik – die polyphonische Musik der westlichen Welt – die es mit der magischen Kraft ihrer besonderen musikalischen Mittel ermöglicht,

> gleichzeitig in zwei oder mehr Ereignisströmen zu leben. In polyphonen Kompositionen hat jede Stimme ihren besonderen Sinn; jede stellt eine Reihe von sozusagen autarken musikalischen Ereignissen dar; aber dieses Fließen wird in Gleichzeitigkeit mit anderen musikalischen Ereignisreihen kombiniert, die in sich selbst nicht weniger autark sind, jedoch mit dem ersten koexistieren und sich mit ihm durch genau diese Gleichzeitigkeit zu einem neuen sinnhaften Zusammenhang verbinden“ (ebd., 164).

Gemeinsame Musik sei das Ergebnis der Verbindung *innerer* polythetischer Bewusstseinsströme, die in Form von *musikalischen Handlungen* in der *äußeren, gemeinsamen Welt Zusammenklingen*:

> „Aber jede Form der […] Kommunikation von musikalischen Gedanken, setzt ein Ereignis oder eine Folge von Ereignissen in der äußeren Welt voraus, die einerseits als ein Ausdrucksschema für die Gedanken des Kommunikators fungieren und andererseits für den Adressaten als ein Interpretationsschema für solche Gedanken“ (ebd., 155).

Gemeinsame Musik könne aber *nicht nur als Gleichzeitigkeit mehrerer Handlungen* in der äußeren Welt perspektiviert werden. Vielmehr müsse gemeinsames *Musizieren* auch als *Interaktion* verstanden werden, in der innere Bewusstseinsströme/individuelle musikalische Handlungen *koordiniert* und *synchronisiert* werden:

> „Die Freiheit eines jeden, die Gedanken des Komponisten zu interpretieren, wird durch die Freiheit, die dem jeweils anderen gestattet wird, eingeschränkt. Jeder muß, indem er dem anderen zuhört, durch Protentionen und Antizipationen jede Wendung vorhersehen, die die Interpretation des anderen nehmen kann und jeder muß jederzeit vorbereitet sein, entweder Führer oder Folger zu sein. […] Das ist möglich, weil das gemeinsame Musizieren in einer echten face-to-face-Beziehung geschieht – insofern als die Teilnehmer nicht nur einen Abschnitt der Zeit teilen, sondern auch einen Raumsektor. Der wechselnde Gesichtsausdruck des anderen, seine Gesten beim Spielen seines Instrumentes, kurz alle Tätigkeiten des Aufführens, richten sich in die äußere Welt und können vom Partner unmittelbar erfaßt werden. Sogar wenn sie ohne kommunikative Absicht durchgeführt werden, werden diese Tätigkeiten von ihm als Anzeichen dafür

> interpretiert, was der andere tun wird und deswegen als Anregungen oder sogar Befehl für sein eigenes Verhalten. Jeder Kammermusiker weiß, wie irritierend eine Sitzordnung sein kann, welche die gemeinsam Muszierenden daran hindert, sich gegenseitig zu sehen. Zudem geschehen alle Aufführungs-tätigkeiten in der äußeren Zeit, der Zeit, die durch Zählen oder durch das Metronom oder durch den Schlag des Dirigentenstabes gemessen werden kann. Die gemeinsam Musizierenden können auf diese Techniken zurückgreifen, wenn aus irgendeinem Grund das Fließen der inneren Zeit unterbrochen wurde, in dem sich der musikalische Inhalt entfaltet“ (ebd., 166 f.).

Gemeinsames Musizieren mehrerer realisiere sich in „gewählten Situationen – [der] gegenwärtige[n] Aufführung eines Musikstückes“ (ebd., 159). Diese Musikstücke seien zwar durch die „visuellen Zeichen“ der Musik notiert, aber „eine soziale Theorie der Musik“ müsse auf der „Gesamtsumme dessen, was wir […] musikalische Kultur genannt haben […] stattfinden“ (ebd., 157).

Die vorliegende Promotionsschrift versucht, diese hier von Schütz beschriebene „soziale Theorie der Musik“ zu entwickeln und auszuführen. Sie erscheint in dieser Arbeit aber nicht als Sozialtheorie der Musik, sondern als SOZIOLOGIE GEMEINSAMEN MUSIZIERENS. Denn es besteht, wie auch bei Schütz, die Hoffnung, nicht nur zur Perspektivierung der Musik beizutragen, sondern auch die Grundlagen des Sozialen näher charakterisieren zu können:

> „Wir hoffen, daß diese Analyse in gewissem Maße zur Klärung der Struktur der wechselseitigen Einstellungsbeziehung beitragen wird, die ihren Ursprung in der Möglichkeit hat, gemeinsam gleichzeitig in bestimmten Zeitdimensionen zu leben. Ferner hoffen wir, daß die Untersuchung der besonderen kommunikativen Situation innerhalb des musikalischen Prozesses einiges Licht auf den nichtbegrifflichen Aspekt werfen wird, der in jeder Art von Kommunikation inbegriffen ist“ (ebd., 152).

In dieser Arbeit können dabei auf Mittel zurückgegriffen werden, die Schütz nicht zur Verfügung standen. So wurden für die Arbeit selbst aufgenommene Videodaten gemeinsamen Musizierens analysiert. Es handelt

sich um eine empirische Untersuchung, die explorativ ihren Forschungsgegenstand zu ergründen sucht. Aber wie sich gemeinsames Musizieren nicht aus der Summe einzelner Handlungen ableiten lässt, erschöpft sich dasselbe ebenso wenig in äußerlicher sicht- und hörbarer Interaktion, die in den Videoaufnahmen konserviert werden. Vielmehr musste im Sinne von Schütz das „innere Bewusstsein“ (ebd., 160) mit untersucht werden, das die *situativen sozialen* Handlungen leitet und bedingt. Nicht zuletzt können letztgenannte nur vor dem Hintergrund der „Gesamtsumme der musikalischen Kultur“ (ebd., 157) eingeordnet und verstanden werden.

Als empirische Form gemeinsamen Musizierens wurden *Streichensembles* untersucht, die sich als herausragender Untersuchungsgegenstand erwiesen, da sie – wie bereits Schütz meinte – eine Form der „polyphonischen Musik der westlichen Welt“ sind, bei der *jede einzelne* Stimme „ihren besonderen Sinn“ habe, die sich im „Fließen der Gleichzeitigkeit mit anderen musikalischen Ereignisreihen kombiniert“ zu einem „neuen sinnhaften Zusammenhang verbinden“ (ebd., 164) – *gemeinsame Musik*.

Mit anderen Worten ausgedrückt interagieren in Streichensembles relativ *gleichberechtigte* Musiker:innen miteinander:

> *Gleichberechtigt sind sie, weil ihre Instrumente (Geige, Bratsche und/oder Cello) materiell derart gleichartig sind, dass sie nicht im Vorhinein nahelegen, welche musikalische Funktion ihnen zukommen (1). Die Gleichberechtigung der Instrumente spiegelt sich darüber hinaus in den entsprechenden Kompositionen wider, in denen sich die individuellen musikalischen Stimmen im Folgen und Führen innerhalb der Musik abwechseln (2). Die Musiker:innen sind auch deshalb besonders gleichberechtigt, da ein Streichensemble keine formelle Hierarchie aufweist und ohne Dirigat auskommt, sodass alle Musiker:innen für das Gelingen des Zusammenspiels gleich zuständig sind (3).*

Wie diese Ausführungen andeuten, ist der Begriff der Streichensembles vieldeutig. Er beschreibt nicht nur *eine Form der musikalischen Interaktion*, sondern auch bestimmte *Formen von Kompositionen*, die in Form von Noten das situative Musizieren anleiten.

Die vorliegende Soziologie gemeinsamen Musizierens wird dabei in folgenden Argumentationsschritten und Kapiteln entwickelt:

Kapitel II: „Theorie der Soziologie gemeinsamen Musizierens“

Sie beginnt mit der Definition und Festlegung eines Begriffsapparats, der die sozialanalytische Sprache der Soziologie gemeinsamen Musizierens bestimmt und auf der Sozialtheorie des kommunikativen Handelns nach Knoblauch (2017) basiert. Sie wurde gewählt, weil die „Kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit“ (Knoblauch, 2017) zum einen maßgeblich auf der Soziologie Schütz’ aufbaut und zugleich auf dem ‚mikrosoziologischen Level‘ derart feingliedrig-begrifflich differenziert ist, dass sie den Weg für eine nanosoziologische (Interaktions-)Analyse gemeinsamen Musizierens ebnet. Zudem integriert sie verschiedene sozialtheoretische Ebenen, sodass Sozialphänomenologie[1] mit Interaktionstheorien und Kulturtheorien (sozusagen eines ‚makrosoziologischen Levels‘) integriert und aufeinander bezogen werden. Durch die Darlegung der Theorie der Soziologie gemeinsamen Musizierens werden die analytischen Ebenen der Perspektivierung des Forschungsgegenstandes identifiziert und benannt, die oben schon durch Schütz’ Ausführungen anklangen, und im folgenden Kapitel die Rekonstruktion des Forschungsstandes gemeinsamen Musizierens anleiten.

Kapitel III: „Gemeinsam Musizieren und die Soziologie der Musik“

Der Forschungsstand gemeinsamen Musizierens wird durch die Erkenntnisse der *Soziologie der Musik* dargestellt. D. h., dass diejenigen Quellen zusammengetragen werden, die einzelne soziale Gegenstände gemeinsamen Musizierens analysieren und perspektivieren, wie beispielsweise das diatonische Tonsystem westlich-abendländischer Musik, sozialhistorische Hintergründe der Institutionalisierung der Streichinstrumente, die Phänomenologie der Musik und kommunikative Gesten des Streichensemblespiels. Es wird gezeigt, dass die Soziologie der Musik zwar einzelne

[1] Vereinfacht gesagt die Analyse „inneren Bewusstseins“ und „subjektiv gemeinten Sinns sozialer Handlungen“ etwa im Anschluss an Schütz.

Aspekte des Streichensemblemusizierens adressiert, aber die gegenstandsangemessene Untersuchung *gemeinsamen Musizierens* verfehlt, insofern sie sozialanalytisch verengt wird. Die Kritik des Forschungsstandes leitet Impulse für das zu entwickelnde Untersuchungsdesign gemeinsamen Musizierens ab und entwickelt die Forschungsfrage der Soziologie der Streichensembles – „Wie machen Klassisch[2] ausgebildete Musiker:innen mit ihren Instrumenten und Noten in Streichensembles gemeinsam Musik und erleben sie dabei?“

Kapitel IV: „Zur Multimethodik der Ethnographie der Streichensembles“

Die Kritik des Forschungsstandes der Soziologie der Musik zeigt, dass eine gegenstandsangemessene Untersuchung gemeinsamen Musizierens eines explorativen und interpretativen Forschungsdesigns bedarf, das in der Lage ist, *sozial-analytisch differente* Ebenen des empirischen Phänomens zu analysieren. Dabei ist das Verfahren *soziologischer Ethnographie* ein herausragendes Forschungsprogramm, das sozusagen methodenopportun in der Lage ist, sich flexibel an die verschiedenen empirischen Erscheinungsformen der Streichensembles anzupassen. Zugleich ist „Ethnographie“ ein inflationär verwendeter Begriff, der verschiedene Methodologien und Methoden fasst, die differenziert werden müssen. Aufgrund der Erkenntnisse der Kritik des Forschungsstandes werden *drei* ethnographische Forschungsprogramme – fokussierte Ethnographie, Videographie und lebensweltanalytische Ethnographie – zu einem neuartigen Untersuchungsdesign integriert, mit dessen Hilfe die ETHNOGRAPHIE DER STREICHENSEMBLES durchgeführt wird.

---

[2] Das Wort „Klassisch“ verweist auf einen Ethnobegriff, der als Adjektiv mit weiteren Begriffen verknüpft ist (Klassische Musik, Klassische Streichinstrumente, Klassische Streichquartette usw.). Diese Begriffe sind mit zahlreichen Bedeutungsebenen verknüpft und Ergebnis sozialer Kanonisierungsprozesse. Um diese verschiedenartigen Aspekte des Wortes „Klassisch“ mitaufzuzeigen, wird es in den entsprechenden Zusammenhängen großgeschrieben (Kapitel V.A).

Kapitel V: „Die Ethnographie der Streichensembles. Zu Wissen, Hörwelt und Klangwelt gemeinsamen Musizierens“

Das fünfte Kapitel ist das Herzstück der vorliegenden Arbeit. In ihm wird die Ethnographie der Streichensembles präsentiert. Es untergliedert sich dabei vor allem in vier Teile:

1.) V.**A** Das (Forschungs-)Feld: Klassische Streichensembles und Streichmusiker:innen
2.) V.**B.1** Das Musizieren eines Schülerinnenstreichtrios im Kammermusikunterricht. Das Wissen gemeinsamen Musizierens
3.) V.**B.2** Das Musizieren eines Cellolaienquintetts in der Generalprobe. Die Hörwelt gemeinsamen Musizierens
4.) V.**B.3** Das Musizieren eines Streichquartetts mit professionellen Musiker:innen in der Probe. Die Klangwelt gemeinsamen Musizierens

Das Kapitel **V.A** stellt das Forschungsfeld der Streichensembles vor. Dabei wird ein *doppelter* Feldbegriff verwendet. Es wird argumentiert, dass das Forschungsfeld der Streichensembles nicht nur als *ethnographisches Feld* der Untersuchung der allgemeinen Kultur derselben erscheint, sondern sich durch Legitimations- und Klassenkämpfe auszeichnet, die mit dem Begriff des *„sozialen Feldes“* im Anschluss an Bourdieu perspektiviert werden, sodass der Titel des „(FORSCHUNGS-)FELDES Klassischer Streichensembles und Streichmusiker:innen“ entsteht.

Im Zusammenschluss des Kapitels **V.B** „Streichensemblemusizieren von Schülerinnen, Laien und professionellen Musiker:innen. Zu Wissen, Hörwelt und Klangwelt der Soziologie gemeinsamen Musizierens“ wird die Untersuchung *dreier verschiedener Streichensembles* dargestellt: Ein Schülerinnen- und ein Laienensemble und ein Ensemble, das sich aus Berufsmusiker:innen zusammensetzt. Sie stehen dabei exemplarisch für *verschiedene Arten* von Ensembles im Forschungsfeld. Zugleich *fokussiert die Untersuchung jedes einzelnen Falls* einen anderen sozial-analytischen Aspekt gemeinsamen Musizierens, die mit den drei Begriffen WISSEN, HÖRWELT und KLANGWELT überschrieben sind.

Kapitel VI: „Die HörKlangwelt der Soziologie gemeinsamen Musizierens“

Im sechsten Kapitel werden die Erkenntnisse der Ethnographie der Streichensembles in das entwickelte Konzept der kommunikativen Konstruktion der HÖRKLANGWELT (re-)integriert. Es bildet die Beantwortung der Forschungsfrage, „wie Klassisch ausgebildete Musiker:innen mit ihren Instrumenten und Noten in Streichensembles gemeinsam Musik machen und sie dabei erleben“ und das neuartige analytische Moment der *Soziologie gemeinsamen Musizierens*.

Kapitel VII: „Gemeinsames Musizieren und Soziologie. Zu einem ~~besonderen~~ totalen Verhältnis“

Die Arbeit schließt im siebten Kapitel. Es wird argumentiert, dass Musik und gemeinsames Musizieren als *„totales gesellschaftliches Phänomen“* im Sinne Marcel Mauss (2019, 17) verstanden werden kann. Dabei erscheint die gesamte Gesellschaft in Form ihrer vermeintlich differenten soziologischen Level „Nano-, Mikro-, Meso- und Makroebene“ als *sozialer Klangkörper* gemeinsamen Musizierens. Im Ausblick der Arbeit wird argumentiert, dass die Soziologie gemeinsamen Musizierens eine neuartige Form einer (integrierenden) Musiksoziologie bietet, deren Erkenntnisse über das Phänomen der Musik hinausreichen können. Vor diesem Hintergrund stiften die Erkenntnisse der soziologischen Untersuchung gemeinsamen Musizierens nicht nur Impulse zur Weiterentwicklung soziologischer Theorie. Vielmehr kann das empirische Phänomen gemeinsamen Musizierens als Perspektivierung der Soziologie selbst gedeutet werden, die auch in Schütz’ Aufsatz „Gemeinsam Musizieren“ anklingt.

DIE SOZIOLOGISCHE PARTITUR GEMEINSAMEN MUSIZIERENS

Um die Einleitung zu schließen, soll eine Metapher bemüht werden, die als SOZIOLOGISCHE PARTITUR GEMEINSAMEN MUSIZIERENS bezeichnet wird. Wie beim Lauschen eines Streichensembles kann die vorliegende Untersuchung als Versuch gedeutet werden, die einzelnen SOZIALEN STIMMEN der Gesellschaft zu identifizieren. Sie sind zwar in gewisser Weise autark, entfalten ihren eigenen Sinn aber erst im *gemeinsamen Erklingen*. Eine

Partitur bildet dabei *nicht* die eigentliche, sinnlich erfahrbare Musik ab und so stellt auch die vorliegende Arbeit *nicht wirklich* gemeinsames Musizieren dar – *keine* einzelne Seite der vorliegenden Schrift beginnt zu klingen, wenn man sie aufschlägt.[3] Dabei erscheint die vorliegende Soziologie gemeinsamen Musizierens vor allem wie eine Streich*trio*komposition, die sich als die drei Stimmen *Wissen* (‚Kultur'), *Hörwelt* (‚Handlung') und *Klangwelt* (‚Interaktion') vereinfacht betiteln lassen. Wenn wir die Metapher der Partitur eines Streichtrios noch etwas weitertreiben wollen, könnte man das *Wissen als Generalbass* verstehen, der das rhythmische Fundament der Soziologie gemeinsamen Musizierens bildet, auf dessen Grundlage sich die Erste und Zweite Stimme erheben. Die *Hörwelt* erscheint in dieser Metapher als *Melodiestimme*, die durch die *Zweite Stimme der Klangwelt* vervollständigt wird, die beispielsweise durch ihre *Materialität* Wissen und Hörwelt verbindet.[4] Die Darstellung jedes einzelnen Kapitels ist um die Dokumentation jeder der Stimmen der soziologischen Partitur gemeinsamen Musizierens bemüht.

Zuletzt: Da sich die Musik und gemeinsames Musizieren als „soziales Totalphänomen" (Mauss, 2019) erwies, erscheinen die folgenden Ausführungen zum Teil wie ein wilder Ritt durch die Soziologie, in dem zahlreiche soziologische Konzepte und Begriffe aufgegriffen werden – wie beispielsweise „Kompetenz", „Rolle", „Professionalisierung", „Multimodalität", „Körperschema" oder „Körperwissen" –, *ohne* sie jeweils soziologisch tiefergehend zu verorten oder sozialtheoretisch zu relationieren. Sie sind sichtbar zitiert, bleiben aber nur genannt und nicht erörtert. Dem anschließend eröffnen sich einige mögliche Anknüpfungspunkte zu diversen soziologischen Forschungsfeldern, auf die mitunter verwiesen wird, die aber häufig implizit bleiben.

[3] Im Laufe der Arbeit sind allerdings mehrere Links zu YouTube-Videos angegeben, die bei einer digitalen Lektüre, ein Klangerlebnis ergänzen können.

[4] Wenn man sich dazu hinreißen lässt, die Metapher der soziologischen Partitur weiter zu strapazieren, könnte man behaupten, dass im Kapitel V.A das Trio kurz zum Streich*quartett* wird, in dem KONFLIKT als vierte Stimme erklingt.



Kapitel II: Theorie der Soziologie gemeinsamen Musizierens

Inhalt

T. Vollmer, *Gemeinsam Musizieren*, Wissen, Kommunikation und Gesellschaft,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-42162-5_2

II.A Das übergeordnete Erkenntnisinteresse: Wie koordinieren sich Menschen körperlich und zeichenhaft?

Die vorliegende Promotion widmet sich der soziologischen Perspektivierung gemeinsamen Musizierens, die anhand der empirischen Untersuchung der Streichensembles vorgenommen wird. Die Wahl des Forschungsgegenstandes ist durch grundlagen- wie sozialtheoretische Erkenntnisinteressen inspiriert, die einen Beitrag zu einer beinahe anthropologischen Fragestellung leisten soll: „Wie koordinieren sich Menschen körperlich und zeichenhaft?“. Letztgenannte ist derart grundlegend formuliert, dass sie im Grunde jede Art der zwischenmenschlichen Begegnung adressiert. Durch die Erkenntnisse der explorativen und interpretativen Untersuchung gemeinsamen Musizierens sollen Impulse zur Weiterentwicklung und Integration sozialtheoretischer Ansätze gegeben werden.

Die Frage, wie sich Menschen körperlich und zeichenhaft koordinieren, enthält aus analytischer Perspektive verschiedene soziale Einheiten, die bei einer entsprechenden Untersuchung relevant werden und direkten Einfluss auf abgeleitete Fragestellungen haben: Die analytische Perspektive ist, erstens, interaktionstheoretisch orientiert und bewegt sich um Begriffe wie Koordination, Körperlichkeit und Materialität. Der Begriff der Koordination versteht sich in der Arbeit im Sinne des kommunikativen Konstruktivismus (vgl. Knoblauch, 2017) und meint die interaktive, leibkörperliche Koordination zwischen Akteur:innen in sozialen Situationen. Sozialtheoretische Ansätze, die in der Tradition von Garfinkel (1984), Simmel (1992), Mead (1968) oder Goffman (1963) stehen, sind besonders geeignet, um interaktionstheoretische Aspekte der Untersuchung zu adressieren. Zudem erscheint die Perspektivierung praxistheoretischer Ansätze erkenntnisversprechend, die sich im theoretischen Anschluss an Bourdieu (2012) und Giddens (1984) weiterentwickelten und differenzierten, insofern sie den Anspruch erheben, Körperlichkeit und Materialität im Begriffsumfeld der Praxis hervorzuheben.

Zweitens ist eine handlungstheoretische Dimension im übergeordneten Erkenntnisinteresse enthalten, die den Sinn von Handeln und Handlungen,

Subjekt, Subjektivität, Bewusstsein aber auch die Leiblichkeit der Akteur:innen erkennt. Hier sind Theorieperspektiven, die in der Tradition Webers (1980), Schütz' (2016c) und Plessners (2011) stehen, erkenntnisversprechend. Als größerer Theoriehorizont betrachtet, handelt es sich um Ansätze, die an eine (mundan-)phänomenologische Tradition anknüpfen.

Drittens enthält die übergeordnete Fragstellung eine analytische Ebene, die Institutionen und situationsübergreifende Strukturelemente der Kommunikation in den Fokus der Aufmerksamkeit rücken. Hier werden soziale Einheiten wie Zeichen und Medialität in den Blick genommen, während zugleich angrenzende Strukturelemente mit angesprochen werden. Hier bilden Ansätze, die sich im Umfeld um Systemtheorien, (Post-)Strukturalismus, Linguistik, symbolischen Interaktionismus, aber auch Sozialkonstruktivismus (im Anschluss an die „Gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit" [Berger und Luckmann, 2010]) bewegen, Schnittpunkte, die diese Aspekte zu integrieren erlauben.

Die Formulierung des übergeordneten Erkenntnisinteresses, wie koordinieren sich Menschen körperlich und zeichenhaft, setzt das zwischenmenschliche Tun oder Wirken als Ausgangspunkt der Untersuchung fest. Im Anschluss an die erwähnten Klassiker wird dieses durch verschiedene theoretische Begriffe perspektiviert, wie (soziales) Handeln, Interaktion, Praxis oder Kommunikation, welche wiederum im Kontext der verschiedene Sozialtheorien unterschiedliche Bedeutung erlangen. Im Grunde geht es also um ein Erkenntnisinteresse, dass sich im Prisma der genannten theoretischen Perspektiven bricht.

II.B Die Fragestellung im Besonderen: Wie musizieren Menschen gemeinsam?

Dem Erkenntnisinteresse wird durch eine empirische Untersuchung nachgegangen. Als besonders erkenntnisversprechende Forschungsgegenstände erscheinen Interaktionsformen, die sich durch die Dominanz sogenannter „nonverbaler", „nichtsprachlicher", „parasprachlicher" oder „körperlicher" Kommunikation und „Körpersprache" auszeichnen. Die Konnotationen der Begriffe sind in verschiedenen Richtungen irreführend (vgl.

Knoblauch, 2017, 93 ff.), können aber illustrieren, welche Aspekte zwischenmenschlichen Handelns in den Fokus gerückt werden sollen: Zeichenhafte, mediale, leib-körperliche, materielle wie räumliche Aspekte des wechselseitigen Wirkens, die über Sprechen und Sprache hinausreichen. Insbesondere sie erscheinen als erkenntnisversprechend, da sie noch ein Schattendasein in der interpretativen Sozialforschung führen, während sprachlichen Aspekten zwischenmenschlicher Kommunikation verhältnismäßig große theoretische wie empirische Aufmerksamkeit geschenkt wurde. (Was wiederum auf forschungspragmatische Gründe rückgeführt werden kann.)

Vielversprechende empirische Phänomene sind beispielsweise das Kämpfen, Tanzen, sexuelle Interaktionen und gemeinsames Musizieren. Die vorliegende Arbeit widmet sich dem gemeinsamen Musizieren, das in Bezug auf die sozialtheoretische Perspektivierung charakteristische Eigenschaften vereint, die es zu einem herausragenden Gegenstand leibkörperlicher, medialer wie zeichenhafter zwischenmenschlicher Kommunikation macht.

Das Forschungsvorhaben stützt sich auf Schütz' Aufsatz „Gemeinsam Musizieren" (1972), auf dem der Titel der Promotionsschrift beruht (Kapitel I). Schütz verspricht sich von der Untersuchung gemeinsamen Musizierens, die Grundlagen des Sozialen näher zu bestimmen, die dem Sprechen vorausgehen und nicht im selben Ausdruck fänden:

> „[D]as Grundproblem besteht nämlich darin, ob der kommunikative Prozeß wirklich Grundlage aller möglichen sozialen Beziehungen ist, oder ob im Gegenteil alle Kommunikation die Existenz einer Art sozialer Interaktion voraussetzt, welche, obwohl sie eine unumgängliche Bedingung aller möglichen Kommunikation ist, am Kommunikationsprozeß nicht teilhat und auch nicht von ihm erfaßt wird" (Schütz, 1972, 131).

Schütz folgend sei das empirische Phänomen gemeinsamen Musizierens vielschichtig und vereint charakteristische Eigenschaften, die eine gegenstandsangemessene Untersuchung herausfordern: Es stellt sich die Frage,

wie Menschen gemeinsam musizieren. Sie rückt den situativen Prozess des Musikmachens und die spontane (wenn vielleicht auch geprobte) Koordinationen der Spielenden in den Blick.

Zudem muss die Frage beantwortet werden, *wie Menschen gemeinsam Musik produzieren*, d. h. hier: wie Spielende intersubjektiv erfahrbare, akustische Ereignisse und – wenn auch flüchtige – Objekte erschaffen, deren charakteristische Materialität aus Klängen besteht. Diese sind mit der Materialität und den Eigenschaften der Instrumente verbunden.[5]

Die Musik, die im prozesshaften Verlauf der Klänge entsteht, verweist auf einen weite(re)n Bedeutungshorizont, der sie von Geräuschen und Krach unterscheidet. Sie ist als Phänomen einzigartig fließend und in ihrer Erfahrbarkeit grundsätzlich zeitlich (Schütz, 2016a [1944]; Kapitel III.B), sodass sich hörbare Musik einem Anhalten entzieht, das Stille bedeuten würde. Zugleich werden Musikstücke mithilfe von Zeichensystemen notiert. Noten erlauben die repetitive Re-Realisation desselben ideellen Musikwerkes in verschiedenartigsten Zusammenhängen, ebenso wie eine situationsübergreifende Kommunikation zwischen Komponierenden, Musizierenden und Rezipierenden.

Schließlich eröffnet der Forschungsgegenstand eine Fragestellung, die im Kontext des übergeordneten Erkenntnisinteresses im Schatten blieb: *Wie synchronisieren sich Menschen im Prozess des gemeinsamen Musizierens?* Westlich-abendländische Musik zeichnet sich beispielsweise durch die Gleichzeitigkeit mehrerer Stimmen aus, die im Zusammenklang eine Musik sui generis erschaffen, die mehr ist als die Summe ihrer Teile.

Zusammenfassend realisiert sich gemeinsames Musizieren in einem Wechselspiel aus individuellen Handlungen und Prozessen interaktiver Koordination und Synchronisation, wobei mit Instrumenten Klänge erzeugt werden, die auf einen eigenen Bedeutungshorizont der Musik verweisen.

[5] Das gilt selbst für das Singen, bei dem die eigene Stimme als Instrument eingesetzt wird.

II.C Die Fragestellung im Speziellen: Wie musizieren Menschen in Streichensembles gemeinsam?

Wenn das gemeinsame Musizieren empirisch untersucht wird, stellt sich die Frage, welche Interaktionsformen betrachtet werden sollen: Gemeinsam musiziert wird in den verschiedenartigsten Formen des Zusammenspiels wie Bands, Chören und Orchestern. Streichensembles erweisen sich für das Erkenntnisinteresse als hervorragender Forschungsgegenstand, insofern sie eine Verbindung von relativ gleichberechtigten Musiker:innen darstellen.

Relativ gleichberechtigt sind die Musiker:innen deshalb (1), weil ihre Instrumente (Geige, Bratsche und/oder Cello) materiell derart gleichartig sind, dass sie nicht im Vorhinein nahelegen, welche musikalische Funktion ihnen zukommt. Zum exemplarischen Vergleich hat in einer klassischen Band das Schlagzeug eine vor allem rhythmische Funktion für die Musik zu erfüllen. Die Gleichberechtigung der Instrumente spiegelt sich darüber hinaus (2) in den entsprechenden Kompositionen wider, in denen sich die einzelnen musikalischen Stimmen im Folgen und Führen innerhalb der Musik abwechseln. Schließlich (3) sind die Streichensemblemusiker:innen auch deshalb besonders gleichberechtigt, da ein Streichensemble keine formelle Hierarchie aufweist und ohne Dirigat auskommt, sodass alle Musiker:innen für das Gelingen des Zusammenspiels gleichberechtigt zuständig sind (Kapitel III.C). Nicht zuletzt hat die Autorin besondere Forschungszugänge zu Streichensembles, ist selbst Cellistin und war/ist Mitglied verschiedener Ensembles, sodass sich Formen des empirisch, analytischen Zuganges eröffnen, die eine Untersuchung von Streichensembles methodologisch besonders attraktiv macht (Kapitel IV).

II.D Zur theoretischen Rahmung der Untersuchung: Die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit

Wie oben ausgeführt, wird das gemeinsame Musizieren mit dem Erkenntnisinteresse untersucht, die Integration verschiedener sozialtheoretischer Ansätze herauszufordern, während der situative Prozess der gemeinsamen Produktion sinnlich wahrnehmbarer Musik den Hauptfokus der empirischen Untersuchung darstellt. Durch diese Grundlegung rückt insbesondere die Sinnlichkeit der Klänge und Musiker:innen in den Fokus der sozialtheoretischen Aufmerksamkeit.

Der Analyse dienen dem folgend verschiedene grundlagentheoretische Ansätze. Etwa im Rahmen der Forschungsmethodologien und -methoden (Kapitel IV), im Kontext der Darstellung des Forschungsstandes (Kapitel III) und Darlegung der Analyseergebnisse (Kapitel V). Der integrierende sozialtheoretische Rahmen wird durch die „Kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit“ (Knoblauch, 2017) geleistet.

Sie ist auf der sogenannten mikrosoziologischen[6] Ebene begrifflich derart feingliedrig differenziert, dass sie den Weg für die nanosoziologische Analyse gemeinsamen Musizierens ebnet, in die die Analyse der Untersuchung vordringt. Zudem integriert sie die oben genannten sozialtheoretischen Ansätze, wie Handlungs-, Interaktions-, Kommunikations- und Praxistheorien. Schließlich werden vom kommunikativen Handeln Zeichen und andere Strukturelemente abgeleitet, sodass eine integrierte Perspektivierung von Mikro- und Makroebenen ermöglicht wird.

1. Zum Entstehungshintergrund der kommunikativen Konstruktion der Wirklichkeit

Als Sozialtheorie widmet sich die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit dem Grundproblem der Sozialwissenschaften „Was ist das

[6] Die Begriffe Nanosoziologie und Mikrosoziologie werden weder in der kommunikativen Konstruktion der Wirklichkeit noch im Rahmen dieser Arbeit als empirisch abgegrenzte Wirklichkeitsbereiche verstanden, sondern vielmehr als analytische Perspektiven, die durch die soziologische Analyse konstruiert werden.

Soziale?“ (Knoblauch, 2017, 19), während ihre Entwicklung auf empirischen Forschungsarbeiten basiert, die im Umfeld der „Sozialen Konstruktion der Wirklichkeit“ (Berger und Luckmann, 2010) und „Strukturen der Lebenswelt“ (Schütz und Luckmann, 2003) durchgeführt wurden. Neue Datensorten, die sich infolge der Entwicklung technischer Aufzeichnungsgeräte etablierten (Audio- und Videoaufnahmen), spielten eine entscheidende Rolle, da empirische Phänomene in eine neuartige Reichweite der soziologischen Analyse gelangten, die zuvor nur anhand von Erinnerungen oder sprachlicher Rekonstruktion untersucht wurden (Knoblauch, 2017, 75). So konnte das Verständnis der Kommunikation deutlich ausgeweitet werden, sodass es nicht nur Sprache umfasst, sondern Elemente wie Prosodie, Sprechrhythmen, sowie visuell körperliche Aspekte, wie Gestik, Mimik, Kleidung, Objekte und Werkzeuge (ebd., 76).

Auch wenn die jüngeren Aufzeichnungsgeräte eigene empirische Zugänge erlauben, ersetzen sie „sozialphilosophische Reflexionen“ und die Analyse der subjektiven Seite der Phänomene nicht, können nun aber systematisch in Bezug zu den intersubjektiv nachvollziehbaren Beobachtungen gestellt werden (ebd., 75). Die Beforschung natürlicher Kommunikationsprozesse ist dem folgend einer der Grundsteine der Entstehung der kommunikativen Konstruktion der Wirklichkeit. Um aber die Verwechslung mit Luhmanns Kommunikationsverständnis zu vermeiden, in dem das Subjekt derselben praktisch ausgelagert wird, stellt der kommunikative Konstruktivismus den Begriff des „kommunikativen Handelns“ ins Zentrum (ebd., 76).

Die empirischen Arbeiten infolge der kommunikativen Wende brachten eine Reihe von neuen Begriffen hervor, die Verbindungen zum Sozialkonstruktivismus zulassen und zugleich Teil des Begriff-Werkzeugkastens der kommunikativen Konstruktion sind – Begriffe wie „Veranstaltungen“, „Vorführungen“, „Performanz“, „Praktiken“ und „Sequenzen“ (ebd., 79 f.). Während sich aber die meisten Theorieansätze, die sich um die Integration neu entdeckter empirischer Beobachtungen bemühen, als Theorien mittlerer Reichweite einordnen lassen (beispielsweise das Konzept der „Multimodalität“), stellt die kommunikative Konstruktion der

Wirklichkeit eine allgemeine Grundlegung einer umfassenden Sozialtheorie dar (ebd., 80).

Auch wenn der Kernbegriff des kommunikativen Handelns eng mit den gleichnamigen Konzepten von Habermas und Schütz verknüpft ist, wird er dennoch von ihnen abgegrenzt:

> „Vor allem die Umstellung von einer substanziell verstandenen Subjektivität auf die Relationalität ist sehr folgenreich, die wir als *Reziprozität* näher bestimmen werden. Das Subjekt entfällt jedoch nicht, sondern wird positional und affektiv als *‚Subjektivität'* gefasst. Ihr Kern ist die relationale Leibkörperlichkeit. Sie wirkt performativ auf *Objektivierungen*, die als Objektivationen ‚Wirklichkeit' stabilisieren. Das kommunikative Handeln ist im Kern eine Triade aus Subjekten und Objektivationen, die wiederum zu *Zeichen* konventionalisiert werden können. Somit ist auch die Lebenswelt im Kern kommunikativ" (ebd., 81, Hervorhebungen durch T.V.).

Das Ausgangsargument der kommunikativen Konstruktion der Wirklichkeit sei, „dass soziales Handeln *empirisch* immer kommunikatives Handeln sein muss" (ebd., Hervorhebung durch T.V.). Nur Handeln, das für andere bemerkbar ist, sei Teil der sozialen Wirklichkeit. Dem folgend sei auch der Sinn des Handelns für Beteiligte nur durch dessen Kommunikation erfahrbar.

2. Zur Relevanz von Objektivierungen

Die Theorie des kommunikativen Handelns baut auf der sozialen Konstruktion der Wirklichkeit Bergers und Luckmanns auf, weil in ihr *Objektivierungen* eine zentrale Stellung einnehmen. Sie werden im Rahmen des Sozialkonstruktivismus zwar vor allem als Sprache thematisiert, aber es wird ebenso explizit, dass Objektivierungen auch andere Formen annehmen (ebd., 84).

Empirische Forschung sei grundsätzlich darauf angewiesen, dass „soziales Handeln kommuniziert wird und dadurch erst beobachtbar oder berichtbar wird" – das wiederum gelte aber nicht nur und nicht primär für die wissen-

schaftliche Forschung, sondern vielmehr für die soziale Wirklichkeit als solche, sodass sie grundlegend „durch Objektivierungen erfahrbar wird" (ebd., 85).

> „Wie immer der Sinn geartet ist und welche Handlung auch immer intendiert sein mag – Sinn und Handeln *müssen den Bereich des subjektiven Sinns überschreiten*, um zum Gegenstand der Erfahrung Anderer und damit sozial werden zu können. […] Dank dieser Objektivierungen ist das soziale Handeln auch immer ein kommunikatives Handeln". (ebd., 86, Hervorhebung durch T.V.)

Da Objektivierungen ein sozialtheoretisches Schlüsselmoment darstellen, hebt die Untersuchung gemeinsamen Musizierens die empirischen Erscheinungsformen derselben hervor, da sie die wechselseitige Bezugnahme und zu identifizierende gemeinsame Wirklichkeit der Musiker:innen ausmachen (Kapitel V.B.3).

3. Zur Bedeutung nicht-sprachlichen Handelns und der Fingerzeig als Grundbeispiel kommunikativen Handelns

Knoblauch kommt wie Schütz zu dem argumentativen Schluss, dass Sprache und Sprechen als Ergebnis sozialer Prozesse betrachtet werden müssen und sozial konstruiert seien (ebd., 93). Sprache und entsprechende Zeichensysteme müssten als „Institutionen", „Konventionen" oder „Strukturen" verstanden werden, die selbst aus sozialen Handlungen hervorgehen (ebd. und siehe unten).

Dabei unterscheidet Knoblauch zwischen vor-sprachlichem und nicht-sprachlichem Handeln, selbst wenn beide Begriffe nicht adäquat seien. Vor-sprachliches Handeln suggeriere, dass nicht-sprachliches Handeln im Sprechen nicht mehr relevant sei und auch der Begriff des nicht-sprachlichen Handelns sei irreführend bzw. unnötig, weil das kommunikative Handeln immer auch ein nicht-sprachliches Handeln enthalte (ebd., 94).

Anhand der Ergebnisse der Forschung zu frühkindlicher Sozialisation kommt Knoblauch zu dem Schluss, dass sich Formen der Intersubjektivität zeitlich deutlich vor dem Erlernen der Sprache ausbilden (ebd., 97). Ein entscheidender Entwicklungsmoment eines Kindes stellt für Knoblauch

die Neunmonatsrevolution dar, denn in ihr entwickle das Kind die Fähigkeit, Fingerzeige zu verstehen und selbst zu vollführen als auch das Verstehen emotionaler Ausdrücke (ebd., 98). Der Fingerzeig sei dabei eine Leistung, die nicht rein egoistische Ziele verfolge. Gleichzeitig sei er kein Ausdrucksverhalten, weil es kein „Innen" voraussetzte, dass ausgedrückt werde (ebd., 99).

Der *Fingerzeig* wird zum relevantesten Beispiel der Illustration des kommunikativen Handelns, da er weder durch Sprache oder „hochtechnologische Mediatisierung" ersetzt werde (ebd., 100) oder ihrer bedarf, sodass sich der Fingerzeig als besonders frühe und verhältnismäßig voraussetzungsarme Form des kommunikativen Handelns erweise.

4. Einführung der Begriffe Reziprozität, Relationalität und Positionalität

Nicht nur im Kontext der kommunikativen Konstruktion wird der Fingerzeig als grundlegendes Beispiel menschlicher Kommunikation verstanden, sondern auch bei Tomasello (2009). Dabei sei seine Perspektivierung des Fingerzeigs von einem intentionalistischen Ansatz geprägt, den Knoblauch in der Sozialtheorie des kommunikativen Handelns in eine relationale Grundlegung überführt (Knoblauch, 2017, 99 ff.), denn:

> „Die Vorstellung des ‚Intentionalen' vernachlässigt, dass die Handlung unmittelbar mit dem Körper verbunden ist, sei dies im Zeigen oder im Wahrnehmen, sie übersieht zudem eine Reihe von Leistungen, durch die erst das ‚Teilen' und die Gemeinsamkeit ermöglicht werden. Wir werden diese Leistung unter dem Titel der Reziprozität behandeln. […] Reziprozität ist das, was wir voraussetzen müssen, damit wir das Zeigen als Zeigen verstehen. Sie ist der Kern dessen, was die Sozialität des kommunikativen Handelns ausmacht" (ebd., 104).

Reziprozität sei nicht nur eine „grundlegende Leistung des kommunikativen Handelns" (ebd. 104), sondern:

> „Durch die es kennzeichnende Reziprozität erzeugt das kommunikative Handeln die Relation zwischen Subjekten" (ebd., 104).

Zudem entstehen *Positionalität* und die damit verbundene *Subjektivität* im kommunikativen Handeln gleichursprünglich durch Reziprozität (ebd., 104). Illustriert am Fingerzeig müssen mehrere Aspekte des Vollzugs berücksichtigt werden, ohne die das Zeigen nicht verstehbar wäre:

> „Wer immer auf etwas zeigt, nimmt […] einen räumlichen Ort ein, von dem aus gezeigt wird. Das Zeigen bezieht sich aber keineswegs auf diesen Ort, von dem aus es zeigt. Damit das Zeigen Sinn ergibt […], muss das Zeigen den Standort der Anderen mit berücksichtigen; erst auf dieser Grundlage kann es dann (als würde es eine Art Winkelsummenschluss vollziehen) auf das Gezeigte schließen. Die Zeigenden müssen sich gleichsam in den Ort der Anderen so weit versetzen, dass sie die Anderen in die Richtung des Zeigens weisen können; noch mehr gilt das natürlich von der Partei, der gezeigt wird. Sie muss nicht nur das Zeigen sehen, sie muss sich in die Perspektive der Zeigenden so ‚hineinversetzen', dass sie ahnen kann, wohin gezeigt wird" (ebd., 106).

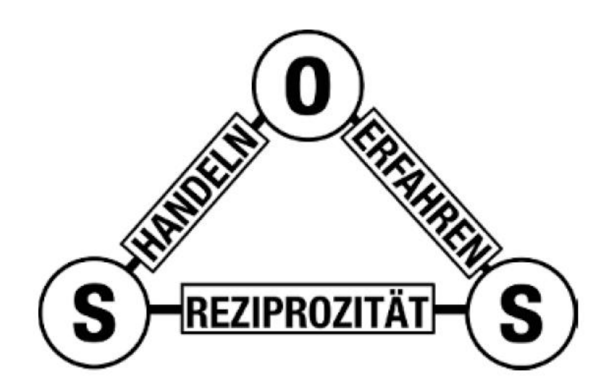
Dieses Hineinversetzen wird metaphorisch verstanden (ebd.) und muss näher bestimmt werden, um den Anspruch einer Sozialtheorie zu befriedigen. Dabei greift Knoblauch auf Meads Konzepte des „Taking the Role of the Other" bzw. „Taking the Attitude of the Other" zurück, die einen entsprechenden Beitrag leisten könnten:

> „Der Kern der Rollenübernahme besteht darin, dass wir die Handlung des anderen Individuums antizipieren, die es als Reaktion auf unsere Aktion vollführen wird – und dass wir unsere Aktion schon in der Antizipation so gestalten, dass wir eine entsprechende Reaktion erhalten. […] Folgt man Mead, dann wird die Rollenübernahme beim Spielen eingeübt. Beim ‚play' übt das Kind, bestimmte Perspektiven einzunehmen (z.B. Mutter, Vater), während es beim ‚game' allgemeinere regelhafte Rollen übernimmt" (ebd., 107).

Bei der Präzisierung des Konzeptes der Reziprozität betont Knoblauch die Grundlegung des relationalen Ausgangsmodells des kommunikativen Handelns, um sie von „Wahrnehmung" abzugrenzen und mit Objektivierungen ins relationale Verhältnis zu setzen:

> „Reziprozität beim kommunikativen Handeln bezeichnet keineswegs nur eine zweistellige Beziehung von ‚Wahrnehmen' und ‚Wahrnehmung der Wahrnehmung', wie sie auch im Begriff der Interaktion oder der Wechselwirkung enthalten ist. Das kommunikative Handeln zeichnet sich durch eine dreistellige Relation aus. Das dritte Moment ist dabei der Finger, der zeigt. Der Fingerzeig ist nicht nur ein Teil des Körpers, sondern eine Objektivierung, die als besonderes Ereignis vollzogen und wahrgenommen wird. Wenn Kommunikation stattfindet und sozial beobachtbar sein soll, dann muss sie mit einer Form der Objektivierung verbunden sein" (ebd., 108).

Dem folgend wird das kommunikative Handeln als *triadische Relation* konzipiert, „die verkörperte intersubjektive Wechselseitigkeit mit der Objektivierung verknüpft", die sich wiederum leibkörperlich vollziehe (ebd., 109). Folgende Abbildung ist die erste graphische Darstellung des kommunikativen Handelns:



„Dreistellige Relation des kommunikativen Handelns" (Knoblauch, 2017, 112)

Interessanterweise wird im direkten Umfeld der Graphik nicht explizit, für was die Kürzel „S" und „O" stehen. Zwar lassen sie sich mehr oder weniger eindeutig den Begriffen „Subjektivität" und „Objektivierung" zuordnen, können aber auch für „Subjekt" und „Objektivation" stehen, die voraussetzungsreichere Konzepte der Theorie sind. Zugleich werden die

Begriffe „Handeln“ und „Erfahren“ zentral gesetzt, die später in der Argumentation näher bestimmt werden.

Nichtsdestoweniger erscheint die Dualität zwischen „Wirken“ (vertreten in der Graphik durch „Handeln“ – wenn auch in seiner Mehrseitigkeit, die später in der Sozialtheorie detailliert expliziert wird) und „Erfahren“ abgebildet. Beide Aspekte werden später als rein analytische (!) Argumentationsschritte vollzogen, wobei Knoblauch keinen Zweifel daran lässt, dass diese analytische Trennung keinen ontologischen respektive vor-sozialen Charakter habe und in der Empirie grundsätzlich gleichursprünglich im kommunikativen Handeln seien. Dennoch scheint sich eine Herausforderung der adäquaten Beschreibung des kommunikativen Handelns zu verstetigen, die nicht umhinkommt, an dualistisch konnotierte Begriffe anzuschließen. Diese Herausforderung erweist sich in der sozialtheoretischen Perspektivierung des gemeinsamen Musizierens durchaus als problematisch, in der eine verständliche, sprachliche Deskription des empirischen Phänomens zumeist nicht den sozialtheoretischen Ansprüchen des kommunikativen Konstruktivismus gerecht wird (Kapitel VI).

Neben der Hervorhebung der Reziprozität, aus der die Relationalität des kommunikativen Handelns und mehrere anschließende Aspekte der Reziprozität erarbeitet werden[7], wird Positionalität hervorgehoben. Sie gehe mit der *Perspektivität* einher (ebd., 117), durch die sich eine systematische Asymmetrie unter den Subjekten einstellt, die im kommunikativen Handeln in seiner Grundform (ebd., 117) ko-konstitutiv sind. D. h., dass die Theorie des kommunikativen Handelns eine Dezentrierung des Subjekts vornimmt, ohne das Subjektive bzw. *Subjektivität* aufzugeben, die grundlegender Teil des kommunikativen Handelns sei (ebd., 115). Der voraussetzungsärmere Begriff der Subjektivität trage dabei dem Umstand Rechnung, dass durch die leibkörperlich konzipierte Positionalität des kommunikativen Handelns nicht zwangsläufig eine „innere Substanz“ wie bei einem starken Subjektbegriff vorausgesetzt werden müsse (ebd., 117).

[7] Wie die „Reziprozität der Motive“ (ebd., 107) und die „Austauschbarkeit der Standorte“ (ebd., 115), die beide auf Schütz zurückgehen.

> „Die Subjektivität liegt einmal in der Asymmetrie begründet, die mit der gerade beschriebenen Positionalität verbunden ist. Die Subjektivität findet aber auch ihren Ausdruck in der Asymmetrie der Reziprozität, die im Zeigen besonders deutlich wird, das auf der anderen Seite nur wahrgenommen werden muss […]. Schließlich finden wir eine Asymmetrie auch in der Differenz der Motive, die das Zeigen leitet. Auch wenn wir diese Asymmetrie erst im Zusammenhang mit den Sequenzen kommunikativen Handelns erläutern […], machen schon die genannten Asymmetrien deutlich, dass wir das Subjekt weder als Substanz noch als alleinigen Ausgangspunkt der Relation betrachten müssen. Es ist vielmehr eine Folge der Asymmetrie kommunikativen Handelns. Anstatt mit dem Subjekt zu beginnen, sollten wir Subjektivität adverbial verstehen – zum Verb des kommunikativen Handelns. Subjektivität ist ein Moment, das Kommunikation zum kommunikativen Handeln macht und bildet den Kondensationskern der Subjektivierung, also dessen, was Identität, Person und Individuum genannt wird“ (ebd., 118).

5. Zur Bedeutung von Leibkörpern und Sinnlichkeit

Kommunikatives Handeln erzeugt nicht nur Sinn, sondern ist immer auch „verkörperlicht“. Daraus folgt, dass kommunikatives Handeln immer „wirkt“ und empirische Wirklichkeit schafft. Gleichzeitig wird das Wirken des Handelns immer auch „erfahren“. Dabei heißt es zunächst in der Argumentationsstruktur der kommunikativen Konstruktion, dass das Erfahren durch „Wahrnehmung“ geschehe, die sich wiederum der „Sinnlichkeit“ verdanke (ebd., 119). An dieser Stelle wird „zunächst“ geschrieben, weil ein wichtiger Beitrag darin besteht, dass das Konzept der Wahrnehmung überwunden und an dessen Stelle die Sinnlichkeit gesetzt wird, sodass die oben bereits verworfenen dualistischen, intentionalistischen Ansätze relationiert werden. (Auch hier wird deutlich, dass sich die Beschreibungs- und Argumentationssprache der Sozialtheorie nicht den dualistisch konnotierten Begrifflichkeiten vollständig entziehen kann, an deren Relationierung das kommunikative Handeln anknüpft.)

Ein weiterer Schritt besteht darin, dass das verkörperlichte kommunikative Handeln in seiner Wirksamkeit und Erfahrensseite mit einem ‚Etwas‘ integriert wird. Dafür entwickelt Knoblauch den Begriff des „Leibkörpers“,

in Abgrenzung zu und Weiterentwicklung von Ansätzen des Körpers und des Leibes (ebd., 120 f.):

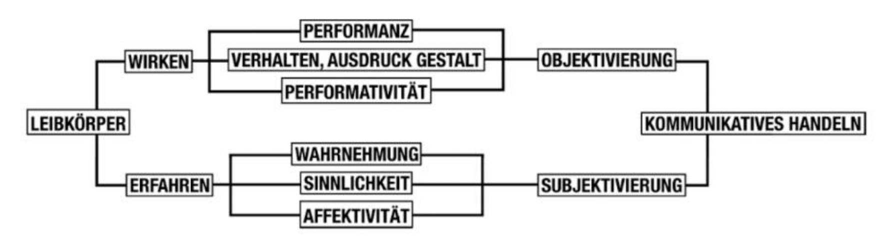
> „Die Unterscheidung zwischen Leib und Körper setzt also eine in der Reziprozität schon wirksame Gemeinsamkeit auf, die wir mit dem Begriff des *Leibkörpers* fassen wollen. […] Vom *Leibkörper* reden wir als dem Körper, der in der Reziprozität mit Anderen eine Außen- und eine Innenansicht erhält. Er geht nicht aus einer Kopplung zweier zuvor getrennter Systeme hervor, er ist auch keineswegs als Hybrid zu betrachten, sondern stellt eine Verbindung dar, die erst im Zuge der kommunikativen Konstruktion und der mit ihr verbundenen Subjektivierung getrennt und separiert wird. Er ist vielmehr der Ausgangspunkt einer an ihm ansetzenden Unterscheidung von Leib und Körper […]. Der Leibkörper betont, dass die subjektive Seite des Körpers untrennbar mit der reziproken Wahrnehmbarkeit durch Andere verbunden ist. Der Leibkörper ergibt sich nicht ‚zuerst' von innen, vielmehr bedarf er der Perspektive der Anderen. Ihr Handeln ist eine der wesentlichen Voraussetzungen, um die Begrenztheit des eigenen Körpers wahrnehmen zu können, wie etwa meine Gesichtsmimik im Gesicht der Anderen, mein Händedruck im Spüren der anderen Hand usw." (ebd., 122).

D. h., dass auch wenn das kommunikative Handeln leibkörperlich konzipiert wird, alle Konzepte von Leib, Körper und die damit einhergehenden Differenzierungen eines Innen und Außen abgleitet vom kommunikativen Handeln angesehen werden (ebd., 123).[8]

Nachdem der Leibkörper als ein integrierendes Konzept des kommunikativen Handelns bestimmt ist, wird die zweite Graphik des kommunikativen Konstruktivismus dargelegt, die die nachfolgende Argumentationslinie offenlegt. Es handelt sich um analytisch getrennte Argumentationslinien und -schritte, die in der empirischen Wirklichkeit keineswegs getrennt gedacht werden können:

---

[8] In diesem Zusammenhang macht Knoblauch darauf aufmerksam, dass das Konzept von „Interkorporalität" konzeptionell zu weit gehe, da sie die Subjektivität, die mit der Leibkörperlichkeit verknüpft sei, sozusagen verdränge (ebd.).



„Argumentationsverlauf“ (ebd., 123)

Die „Sinnlichkeit“ (in der Graphik unterer Strang, mittig) hat eine zentrale Brückenfunktion für die Integration der analytisch getrennten Argumentationslinien und wird als einer der ersten Schritte der Ausdifferenzierung der Aspekte des kommunikativen Handelns näher bestimmt:

> „Der Leibkörper tritt im kommunikativen Handeln in zweierlei Weisen in Aktion – nämlich im Wirken und Erfahren. [Zunächst] wollen wir uns auf das beschränken, was als ‚rezeptive‘ oder passive leibliche Seite des Leibkörpers bezeichnet werden könnte. Wie wir im Folgenden mit dem Begriff der Sinnlichkeit deutlich machen wollen, können diese Seiten keineswegs getrennt werden. Das Wirken setzt die Erfahrung des Wirkens ebenso voraus wie die materiale Wirklichkeit die sinnliche Erfahrung dieser Wirklichkeit. Darüber hinaus ist die soziale Differenz zwischen Passivität und Aktivität, Eigenem und Fremdem, Tun und Erleiden ein Merkmal dieser Sinnlichkeit“ (ebd., 124).

Zur Überwindung eines intentionalistischen Ansatzes wird Reziprozität als Teil des kommunikativen Handelns hervorgehoben. Reziprozität ist mit Sinnlichkeit verknüpft, die sich bei der empirischen Untersuchung gemeinsamen Musizierens als besonders relevant herauskristallisiert, weil hörbare Musik flüchtig ist und sich nur durch die Permanenz des Hörens realisiert. Gleichzeitig ist gemeinsame Musik das situative Produkt musikalischer Handlungen (Kapitel V.B.2, V.B.3 und VI).

Es stellt sich die Frage, wie Erfahrungen und Handeln empirisch verbunden seien (ebd.). Die Antwort darauf ist das Konzept der Sinnlichkeit. In der Auseinandersetzung mit Loenhoff, Schmitz und Fuchs argumentiert Knoblauch, dass Wahrnehmung immer sozialisiert sei und dass in derselben eine „Einleibung der Welt“ (ebd., 125) stattfinde und Objektivierungen hervorbringe, sodass das Wahrnehmen wiederum kommunikativen – quasi wirkenden – Charakter habe:

> „Was wir wahrnehmen, ist immer auch durch kommunikativ vermittelten Sinn sozialisiert. Freilich haben wir innere Wahrnehmungen, die sich auf unseren Körper beziehen können (der Bauch drückt), auf psychischen Vorstellungen beruhen (wie stellen uns vor, wie es jetzt wäre, ein kühles Bier zu trinken) oder in der Reflexion sich auch auf Gedanken beziehen können (die wir uns wiederum überlegen können). All dies sind aber vollständig sozialisierte Wahrnehmungen. Ob das Bauchdrücken überhaupt der Rede wert ist, was an einem kühlen Bier so attraktiv und was an den Gedanken so eigen ist, hängt von sozialen Konventionen ab. Auch Zahnschmerzen und schwere Verletzungen lassen sich kulturell offenbar so unterschiedlich behandeln, dass man diese Prozesse nicht voneinander trennen sollte.
> Die Sozialität der Wahrnehmungen rührt aber nicht nur von der Sozialisation, den Sprachen und Klassifikationen her, die selbst schon Folge kommunikativer Konstruktionen sind. Auch sie sind Teil des kommunikativen Handelns und damit in die reziproke Relation zwischen zwei Subjekten eingebettet. Darin liegt die zweite Seite der Rückkopplung, denn auch die elementarsten Formen der Typisierung und der Relevanz dessen, was als sinnhaft erfahren wird, gehen auf das kommunikative Handeln zurück. Am Begriff der Wahrnehmung lässt sich dieses Grundprinzip der kommunikativen Konstruktion wenigstens andeuten. So wurde schon erwähnt, dass das Wahrnehmen selbst eine sehr kommunikative Form der Objektivierung sein kann. Wir kommen auch beim Riechen, Tasten oder bei den kinästhetischen Wahrnehmungen kaum umhin, zugleich auf eine Weise zu wirken, die in ihrer jeweiligen Form als Kommunikation verstanden werden kann“ (ebd., 126 f.).

Wahrnehmung werde überwunden, da das „Wahrgenommene vom Wahrnehmen“ abgetrennt werde, „das in der Verbindung von Erfahren und Handeln, vor allem aber in der Verquickung von Sinnlichkeit, Wirken und Objektivierungen zentral ist“ (ebd., 127). Der analytische wie empirische Beitrag der vorliegenden Arbeit bewegt sich insbesondere im Schnittfeld der letztgenannten Aspekte des kommunikativen Handelns (Sinnlichkeit, Wirken und Objektivierungen).

Da Sinnlichkeit eine integrative Brücke zwischen der Wirk- und Erfahrensseite des kommunikativen Handelns baut, kommt die „Materialität der Wirklichkeit“ in den Blick und damit die Rolle der Objektivierungen, sodass eine Brücke zu den, oben als erstes für diese Untersuchung hervorgehobenen, Argumentationsschritten des kommunikativen Konstruktivismus, hergestellt wird (ebd., 128):

> „Was immer ‚Materie‘ sein mag – es muss *cum grano salis* sinnlich erfahrbar sein und zwar so, dass die Art der Materialität durch die Art der Sinnlichkeit bestimmt wird. Die Sinnlichkeit ist somit die Form der Materialität“ (ebd., 128).

Des Weiteren ist das Konzept der Sinnlichkeit – wie sich bereits eben in der Abgrenzung zur Wahrnehmung andeutete – mit Sinn verknüpft (ebd.), der mit der Sozialisation als auch Subjektivierung der Wahrnehmenden verbunden werden kann. Schließlich wird die Sinnlichkeit mit der „reziproken Beziehung mit Anderen“ verbunden (ebd.).

> „Sinnlichkeit ist keine anthropologische Konstante. Wie Howes […] in seiner ‚Anthropologie der Sinne‘ betont, ist sie – aufgrund der ihr eigenen Sozialität – ein Zusammenhang, der von Kultur zu Kultur variiert. Denn während alle biologischen Wesen eine Form der Wahrnehmung haben, ist die hier gemeinte Sinnlichkeit mit einem ‚Sinn‘ verbunden, der sich der Reziprozität des kommunikativen Handeln verdankt. Auf diese soziale Reziprozität der Sinne hat schon Simmel aufmerksam gemacht. Die Sinne wirken für Simmel, einerseits, ‚in das Subjekt‘, sie affizieren es und lösen das Gefühl von ‚Lust und Unlust‘ in ihm aus. […] Hier ist für uns das Wirken der Sinnlichkeit in die Gegenrichtung von Bedeutung, das Simmel andererseits herausstellt: ‚[N]ach der entgegengesetzten

> Dimension streckt sich die Entwicklung des Sinneseindrucks, sobald er zum Mittel der Erkenntnis des Anderen wird‘ [Simmel 1992: 722]. Denn nicht die Wirkung auf einzelne Dinge oder die ‚Welt‘ ist Quelle der Reziprozität, sondern die ‚Erkenntnis des Anderen‘ ist die zentrale Orientierung der Sinne“ (Knoblauch, 2017, 129).

Im Anschluss an die zitierte „Soziologie der Sinne“ Simmels entwickelt Knoblauch das Konzept der Sinnlichkeit in Richtung der Objektivierungen weiter. Denn im Anschluss an Simmel, der die Relevanz der Reziprozität der Sinne hervorhebt, stelle sich die Frage, ob und wenn ja, welche Wirkungen die Wahrnehmungsseite der Sinnlichkeit hervorbringe.

> „Die Sinnlichkeit ist keineswegs nur reine Rezeption, sondern muss immer körperlich verstanden werden. So liegt die Besonderheit der Reziprozität des Blicks darin begründet, dass wir die einzigen Primaten sind, die eine großflächige weiße Sklera besitzen, so dass die Iris und ihre Bewegungen besonders gut sichtbar sind. [Die Stimme] zeichnet sich durch eine besondere Reziprozität aus, denn wir hören, was Andere auch hören, wenn auch auf andere Weise: Ganz deutlich wird das, wenn wir Andere hören, weil wir sie anders hören. Beim eigenen Sprechen nehmen wir eine innere Resonanz wahr, die auch andere sinnliche Qualitäten hat. Die besondere Reziprozität der Taktilität wiederum erklärt sich dadurch, dass ihre Einheit von Bewegung und Wahrnehmung durch die Differenz von Selbst und Anderem fundiert wird. […] Dabei zeigt sich, dass auch die Benutzung der Hand wesentlich an ihre Wahrnehmung gebunden ist“ (ebd., 130).

Bevor ein weiteres Mal auf Objektivierungen eingegangen wird, wird an dieser Stelle die *Subjektivität*, die u. a. aus der Sinnlichkeit abgeleitet wird, beschrieben. In diesem Kontext wird in der Knoblauch’schen Argumentation das „Looking-Glass-Self“ von Cooley relevant (ebd., 136), das an verschiedenen Stellen der Argumentationslinie des kommunikativen Handelns Pate steht.[9]

[9] Oben argumentativ nicht weiter ausgeführt, aber für die Argumentation relevant, wird auf Cooleys Konzept im Kontext der Herleitung der Reziprozität

> „Mithilfe der Körperlichkeit der Positionalität, der Sinnlichkeit und der Affektivität haben wir nun zusätzliche Aspekte dessen gewonnen, was wir als ‚Subjektivität' bezeichnen. Die Leibkörperlichkeit ist kategorisch mit den Anderen durch die Sinne verbunden. Die Sinnlichkeit wiederum weist eine je spezifische und im Zusammenspiel besondere Reziprozität auf, die beim Sehen weniger, beim Hören oder Fühlen stärker ausgeprägt ist. Dank der Sinnlichkeit können wir uns durch die Anderen wahrnehmen. Das ‚Looking-Glass-Self', das Cooley beschreibt, nimmt sich vermöge der Handlungen der Anderen wahr, indem es sich durch sie spiegelt. Sinnlichkeit und Körperlichkeit sind die wesentlichen Voraussetzungen, um aus dem Subjekt das Selbst zu machen: Es wird durch die körperlichen Abläufe des anderen Subjekts auf die je nach Sinnlichkeit unterschiedlichen Weisen gespiegelt. Aus der subjektiven Position wird durch die Spiegelung mit Anderen ein *Selbst.* Dieses Selbst ist nicht einfach eine ‚soziale Außenseite' eines vorsozialen ‚I' (wie Mead dies konzipiert). Vielmehr ist schon die Subjektivität sozial, wie dies etwa in der *Positionalität* deutlich wird. Sie steht nicht für sich allein, sondern bildet ein Moment der sozialen Relation. Die Positionalität ist es, das die Subjektivität von dem unterscheidet, was als Wahrnehmung der Anderen erscheint. Diese Unterscheidung bezieht sich auf die Körper und Objektivationen wie auch auf die Differenz des eigenen Körpers vom Leib. […] So ist etwa das ‚Körperschema', also unser ‚Gefühl' dafür, wo sich die Grenzen unseres Körpers befinden und wie seine Teile angelegt sind, ein wesentlicher räumlicher Aspekt der Positionalität […]" (ebd., 136 f.).

Sinnlichkeit ist derjenige Aspekt des kommunikativen Handelns, der die Differenzierung eines wirkenden Außen und eines erfahrenden Innen eines Subjektes als Ergebnis der Prozesse kommunikativen Handelns perspektiviert. Gleichzeitig ist Sinnlichkeit maßgebliche Bezugsgröße der näheren wie empirischen Bestimmung der Reziprozität Handelnder.

---

zurückgegriffen (ebd., 121). Da die Reziprozität mit der Sinnlichkeit verknüpft wird, soll dieser Bezug hier genügen.

6. Zur Differenzierung und Präzisierung des Dritten des kommunikativen Handelns: Objektivierungen und Objektivationen

Während die triadische Relation in ihrer Grundform (siehe oben die Graphik „Dreistellige Relation des kommunikativen Handelns“ bzw. Knoblauch, 2017, 112) bereits von Anfang an Objektivierungen als drittes Moment benötigt, um eine *Relation* zu konzipieren, werden Objektivierungen weiter differenziert. D. h., dass wir uns in der Argumentationslinie des kommunikativen Konstruktivismus nun der „Wirkseite“ des kommunikativen Handelns zuwenden, die in „Objektivierungen“ ihren empirischen Ausdruck finden:

> „Die Objektivierungen sind das dritte Moment, das die Relation zwischen zwei Subjekten zur Triade macht. Wir haben Objektivierungen als körperliche Prozesse im Vollzug des kommunikativen Handelns bestimmt und von Objektivationen unterschieden, die wir noch nicht näher bestimmt haben“ (ebd., 161).

Objektivierungen werden als prozessuale Phänomene gefasst, die untrennbar mit den leibkörperlichen Handlungsvollzügen verbunden werden. Objektivierungen sind dennoch abgrenzbar von den wirkenden/erfahrenden Leibkörpern. Um die Charakteristik von Objektivierungen näher zu bestimmen, geht Knoblauch auf Meads Konzept der „Gebärde“ (englisches Original „gesture“) ein (ebd., 161). Dieses sei wiederum durch die Arbeiten von Wundt beeinflusst (ebd.), wobei Mead Ansätze des Behaviorismus in der neuen Form des Sozialbehaviorismus weiterentwickelt: „[Die Gebärde] ist ja nicht mehr nur eine Reaktion auf einen Reiz, sondern selbst Hinweis auf eine Reaktion. Nicht die Reaktion erfolgt, sondern lediglich der Hinweis darauf“ (ebd., 163). Knoblauch folgt Meads Argumentation und kommt zu dem Schluss, dass Gebärden Folgen der Koordination von Handlungen, Verhalten und damit Folge des Sozialen seien (ebd., 162).

Exemplarisch illustriert Knoblauch das Konzept der Objektivierungen am Fingerzeig:

> „Damit [der Fingerzeig] zur Objektivierung wird, muss einerseits eine Veränderung des Körpers erfolgen, die wir auch als Wirken bezeichnen.

> Seinen besonderen Status als Objektivierung aber erhält er durch eine weitere Komponente, die sich hinter dem verbirgt, was wir bisher allgemein als *Reziprozität* bezeichnet haben: Es ist die (relationale) Reziprozität, die das Wirken und Wahrnehmen erst zum kommunikativen Handeln machen. Zur Objektivierung wird der Fingerzeig erst, wenn er als solcher wechselseitig wahrgenommen (und als wahrgenommen wahrgenommen) wird. Im Falle des Zeigens haben wir es dabei zumeist mit dem Sehsinn zu tun, also einem wechselseitigen ‚Sehen des Sehens'. Das klingt kompliziert, doch vollziehen wir es dank der Reziprozität mit einer zumeist unbezweifelten Selbstverständlichkeit, die es zum Grundstock des kommunikativen Handelns macht. Es geht nicht nur um das Sehen; dazu gehört, wie auch Goffman (1963: 3) bewundernd beobachtet, dass wir unsere Körper so anordnen ‚to share a joint focus of attention, perceive that they do so, and perceive this perceiving'. Durch die Reziprozität und das Wirken teilen wir einen gemeinsamen Fokus der Aufmerksamkeit: Was immer in diesem Fokus liegt, wird zu unserem Gegenstand" (Knoblauch, 2017, 163 f., Hervorhebungen durch T.V.).

Dieses Zitat ist besonders interessant, weil es eine Verbindung zur Sinnlichkeit herstellt, auch wenn hier von „Wahrnehmung" geschrieben wird. Gleichzeitig hebt Knoblauch in der Zitation von Goffmans „fokussierten Interaktionen" hervor, dass es nicht um rein kognitive oder passive Wahrnehmung gehe, sondern um Wahrnehmung, die wechselseitig wirksam sei, weil wechselseitig wahrgenommen wird, was wahrgenommen wird – in einem Wort: Es geht um Sinnlichkeit; also um Wahrnehmung, die in Form von Objektivierungen wirkt, selbst wenn die Objektivierungen des Wahrnehmens nicht zwangsläufig den Inhalt des Fokus der „Aufmerksamkeit" (ebd., 164) darstellen. Nichtsdestoweniger bilden die Objektivierungen des Wahrnehmens den Fokus selbst, etwa in Körperanordnungen und -ausrichtungen, die den „joint focus of attention" empirisch beobachtbar und intersubjektiv wirksam werden lässt.

> „Diese im Wahrnehmen gezeigte Bewusstheit benötigt keine Erklärung, doch ist ihr Sinn durch die Gestalt des Körpers vermittelt. Sie ist zudem eine (als geteilt) wahrgenommene Aufmerksamkeit. Doch geht es dabei nicht um einen inneren Bewusstseinszustand, sondern vielmehr um das, was in Interaktionen gemeinsam wahrgenommen wird. Es ist also nicht

> die Wahrnehmung (des Wirkens), sondern das, was als Wahrgenommenes wahrgenommen wird, was die Objektivierung auszeichnet: A sieht, dass B sieht, dass A sieht, wie B den Finger streckt. (Dabei sollten wir in Erinnerung behalten, dass die ‚Wahrnehmung' nicht nur die Sinnlichkeit und Affektivität mit einbezieht, sondern immer auch als ‚Wahrnehmungsverhalten' ein körperliches Wirken darstellt, das, ebenso wie der Fingerzeig, sinnhaft ist.) Der Finger ist hier dieses Dritte, und zwar auf eine Weise, die noch gar nicht seinen Verweischarakter mit einschließt. Schon der Umstand, dass der Finger zeigt, ist die Objektivation; dass er zusätzlich noch einen Verweis auf etwas anderes enthält, ist eine Eigenschaft, die den Übergang zu den Zeichen ermöglicht. Denn der (asymmetrische) Bezug auf das Dritte besteht auch dann, wenn wir zu vermeintlich ‚kausalen' Formen des Wirkens übergehen: Wenn ich A mit dem Finger in den Bauch piekse, ändern sich lediglich die Formen der Sinnlichkeit und damit die Reziprozität" (ebd., 164).

Im Anschluss stellt Knoblauch sowohl eine Verbindung zu Searles Konzept der „kollektiven Intentionalität" her (ebd.) als auch zu dem oben angeführten Überlegungen Tomasellos: Die Objektivierungen des kommunikativen Handelns sind mit der wechselseitigen Wahrnehmung des Wahrnehmens verknüpft, sodass die Objektivierung/Objektivation (siehe unten) „‚geteilter' und damit ‚gemeinsamer' Gegenstand [ist], den nicht nur ich und du sehen, sondern den *wir*, dank der Wechselseitigkeit [Reziprozität], sehen" (ebd., 164).

Im letzten Abschnitt ist darauf verwiesen worden, dass Objektivierungen sozusagen gesteigert werden können. D. h., dass Objektivierungen nicht mit den Leibkörpern kommunikativen Handelns verbunden bleiben müssen, sondern von ihnen abgetrennt werden können bzw. ergänzend zum leibkörperlichen kommunikativen Handeln hinzugenommen werden können. In diesen Fällen schreibt Knoblauch von *Objektivationen.* Gleichzeitig wird aus den Ausführungen deutlich, dass die Übergänge zwischen Objektivierungen und Objektivationen fließend sind. Das ist verständlich, wenn man sich in Erinnerung ruft, dass Objektivierungen durch ihre Verbindung mit dem Vollzug des kommunikativen Handelns prozesshaft sind.

Zudem ist deutlich geworden, dass Knoblauch mehrere Verbindungen zu der Reziprozität der Sinne herstellt, die die Objektivierungen als auch Objektivationen näher bestimmen:

> „Die Objektivierung als Fokus reziproker Wahrnehmung muss keineswegs auf den körperlichen Nahbereich beschränkt sein. Schon der Zeigestock bildet eine Ausweitung, die die Gestalt des Zeigefingers aufnimmt. Die *Reziprozität des Geruchssinns*, des *Tastsinns* oder gar des *Geschmackssinns* wiederum kann ebenso eigene Arten der *Objektivationen* erzeugen, wie wir bei *Körpergeruch*, beim Boxen oder beim Küssen *[Geschmack]* bemerken. Anschaulich aber ist die Weite des geteilten Fokus beim *Sehsinn*. Darauf weist Schütz hin, wenn er das wechselseitige Wahrnehmen eines *Vogels* anspricht: ‚Wir sehen beide den ‚gleichen' Vogel im Flug, trotz des Unterschieds unserer Lage im Raum, unseres Geschlechts, des Alters und der Tatsachen, dass du den Vogel erlegen willst und ich ihn nur bewundern will' [Schütz 1971: 365]. Das kommunikative Handeln kann, was wir sehen, leicht mit Naturdingen verbinden. Auch die können wir als Objektivierung verstehen, denn ‚der Vogel, den ich sehe, ist der Vogel, den du siehst, ja ich sehe den Vogel als Vogel, weil und sofern er von Anderen wahrnehmbar ist'. Der Vogel ist hier gemeinsamer Fokus der körperlich angezeigten Aufmerksamkeit bzw. Bewusstheit, und zwar auf eine Weise, die sich mit der Objektivierung deckt: Im Unterschied etwa zum Versuch, mit einer Schwarzdrossel in einen Dialog zu treten, indem wir sie pfeifend nachzuahmen versuchen, ist der Vogel, von dem Schütz hier spricht, wie eine Objektivierung. *Genauer: Er wird durch die Art der geteilten Aufmerksamkeit bzw. Bewusstheit auch zu etwas Drittem, das als Gegenstand der wirkenden wechselseitigen Wahrnehmung erfahren wird. Im Unterschied zum Zeigefinger zeichnet sich diese Objektivierung durch eine deutliche Ablösung vom Leibkörper aus.* Dabei müssen wir nicht von einer vorgegebenen Trennung zwischen Natur und Gesellschaft ausgehen. Denn auch der Körper gibt keine eindeutige oder einheitliche Grenze vor. *Ohrenschmalz, Nasenpopel oder vom Körper abgesonderte Gerüche können Objektivierungen sein, die zum Körper gehören, können aber auch als vom Körper unabhängige Objektivationen gelten*" (Knoblauch, 2017, 165, Hervorhebungen durch T.V.).

Besonders attraktiv für die Soziologie gemeinsamen Musizierens ist des Weiteren die Eigenschaftsbestimmung der „Objektpermanenz“ von Objektivationen:

> „Wechselseitige Aufmerksamkeit und Verdinglichung sind lediglich zwei Aspekte, die zur Objektivation beitragen. Darüber hinaus ist sicherlich eine gewisse ‚Objektpermanenz‘ hilfreich. Während die Leibkörper ihre Permanenz in der Performanz haben, können sich Objektivationen durch eine eigene Permanenz in der sinnlichen Wahrnehmung und wirkenden Behandlung auszeichnen. […] Die Permanenz der Objektivation beruht darauf, dass sie reziprok entsteht: Es geht um die ‚Dinge‘, die nicht nur für das Kleinkind, sondern in der reziproken Wahrnehmung auftreten oder, genauer gesagt, im Laufe der Sozialisation entstehen. Für das kommunikative Handeln ist diese intersubjektive Objektpermanenz deswegen von Bedeutung, weil sie schon früh die Situation des performativen Vollzugs transzendiert und überdauert. Die Objektpermanenz dient damit zur Stabilisierung der Wirklichkeit“ (ebd., 166 f.).

Für die Soziologie gemeinsamen Musizierens sind hörbare Klänge zentral. Es stellt sich die Frage, ob sie als Objektivierungen oder Objektivationen (oder beides) analytisch perspektiviert werden müssen. Gleichzeitig ist insbesondere die Flüchtigkeit situativ produzierter Musik das, was gemeinsames Spiel auszeichnet. Die situativ erzeugten Klänge überdauern die sozialen Situationen des Spiels nicht.[10] *Nichtsdestoweniger erscheinen sie zugleich als losgelöste akustische Gegenstände geteilter Aufmerksamkeit der Hörenden.*

7. Ausblick auf die Integration von Zeichen im kommunikativen Konstruktivismus

Schließlich muss die theoretische Integration von *Zeichen* in den kommunikativen Konstruktivismus aufgezeigt werden. Das erste Mal verweist Knoblauch im Anschluss an die Präzisierung von Objektivierungen auf Zeichen, denn von Erstgenannten lasse sich die Entstehung von Zeichen ableiten. An dieser Stelle des Argumentationsaufbaus befinden wir uns

[10] Es sei denn, dass Objektivationen wie Audioaufnahmen im kommunikativen Handeln erzeugt werden.

sozusagen bei der Induktion des sozialen Prozesses der kommunikativen Konstruktion von Zeichen (vgl. ebd., 172-176), während später im Werk die Zeichen als bereits vorhanden und konventionalisiert betrachtet werden und deren Rolle und Wirken im kommunikativen Handeln reflektiert werden (ebd., 252-257). Der Verweischarakter von Zeichen wird in seiner Grundform erneut am Fingerzeig offengelegt:

> „Der Verweis auf etwas kann erst sequenziell auf den Fingerzeig folgen: Wir blicken zuerst auf den Finger und von dort aus auf das Gezeigte – oder jedenfalls in dessen Richtung. Der Finger selbst aber kann auch einen Verweischarakter haben: Er weist auf etwas anderes hin und dieser Hinweis als Teil des Zeigens selbst wird wiederum körperlich wahrgenommen. Dieser Verweischarakter lässt sich zwar nur analytisch von ihm abtrennen. Er nimmt jedoch eine besondere Bedeutung an, denn er verweist auf die elementare Form des Zeichens. Weil sein Verweischarakter im Vergleich etwa zu den Ausdrücken durch seine besondere Gestalt im Vollzug eindeutig und gerichtet ist, stellt er sogar eine bedeutende ‚vorzeichenhafte' Bezugsgröße für die Bestimmung von Zeichen dar. Für die Erklärung der Ausbildung von Zeichen ist das Zeigen von besonderer Bedeutung, weil wir die Erklärung zwar mithilfe der Sprache leisten müssen, aber nicht notwendig am Gegenstand der Sprache. Denn die Sprache ist ja genau dadurch charakterisiert, dass die Beziehung zwischen den Zeichenträgern und dem, was sie bezeichnen, schon festgelegt und konventionalisiert sind [sic]. Sprache setzt also immer schon kommunikatives Handeln voraus, in dem sich die Konventionalisierung vollzieht" (ebd., 171).

Gerade bei diesen ersten Hinweisen auf die Entstehung von Zeichen als Ergebnis von Konventionalisierungsprozessen repetitiver Vollzüge kommunikativen Handelns, rückt nicht nur in den Blick, dass Zeichen jenseits sprachlicher Zeichensysteme verstanden werden, sondern auch die Relevanz der Materialität derselben (ebd., 174).

Nachdem Knoblauch eine vielschichtige Argumentationslinie vorgelegt hat, die bei den sozialtheoretischen Aspekten des kommunikativen Handelns beginnt (ebd., 75-188) und damit fortfährt, verschiedene Formen der Abstraktionen kommunikativer Handlungsvollzüge abzuleiten, tauchen Zeichen im Abschnitt der Entwicklung der Gesellschaftstheorie wieder auf

(ebd., 189-292) und damit kurz bevor Knoblauch eine Brücke zwischen Gesellschaftstheorie und Zeitdiagnose schlägt (ebd., 293-329).

Hier heißt es:

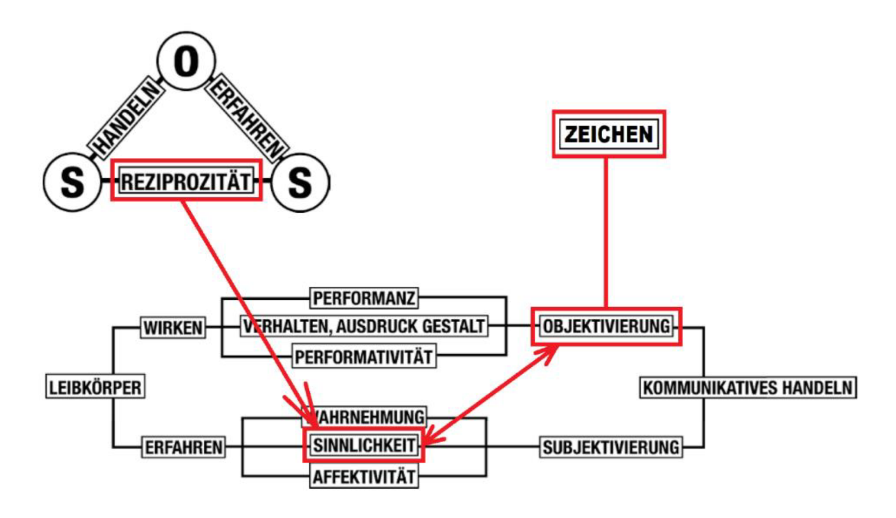
> „So sehr Sprache und andere Zeichen auch sozial differenziert sind und so ungleich eine Gesellschaft auch immer sein mag, die geteilte Zeichenstruktur, wie etwa eine gemeinsame Sprache hat eine (immer wieder betonte) vergemeinschaftende bzw. ‚phatische' Funktion. Denn sie stellt wenigstens mit Blick auf die gemeinsamen Zeichen gemeinsame Objektivierungen bereit, die *‚kollektive Intentionen'* bieten, wenn sie von einem *geteilten Wissen* getragen werden. Das gilt durchaus auch für andere Arten von Zeichen" (ebd., 257, Hervorhebungen durch T.V.).

Durch dieses letzte Zitat wird nicht nur eine Brücke zu den „kollektiven Intentionen" geschlagen, die oben im Kontext der Präzisierung von Objektivierungen und Objektivationen hervorgehoben wurden, sondern es wird zudem ein anderer weiter Horizont geöffnet. Sobald (bereits konventionalisierte) Zeichen Relevanz für das kommunikative Handeln bekommen, muss ein geteiltes Wissen der Handelnden vorausgesetzt werden und damit nicht mehr nur Subjektivitäten, sondern vielmehr *Subjekte* – als Folge von Subjektivierungsprozessen. Es würde an dieser Stelle zu weit führen, die verschiedenen Ebenen der sozialen Differenzierung, die die Zeichenstrukturen hervorbringen, nachzuzeichnen; dennoch ist mit der Einführung der Zeichen, die Notwendigkeit geteilter Wissensbestände explizit, die der Zeichenverwendung und -hervorbringung vorausgehen. Sobald Zeichen in die analytische Betrachtung der Fragen „Wie koordinieren sich Menschen körperlich und zeichenhaft?", „Wie musizieren Menschen gemeinsam (mithilfe von Noten)?" und „Wie musizieren Menschen gemeinsam in Streichensembles?" mit einbezogen werden – und das müssen sie bei einer gegenstandsangemessenen Perspektivierung des gemeinsamen Musizierens in Streichensembles – muss nicht nur die empirische Frage beantwortet werden, auf welche Bedeutung die Zeichen und Zeichensysteme verweisen, sondern auch die Frage, wo und wie die entsprechenden geteilten

Wissensbestände hergestellt und garantiert werden (Kapitel V.A und V.B.1). In diesem Kontext stellt sich auch die Frage, welche Prozesse der Subjektivierung in Form von Ausbildungsverläufen dem gemeinsamen Musizieren vorausgehen (ebd.).

II.E Ausblick auf den analytischen, theoretischen wie empirischen Beitrag der Soziologie gemeinsamen Musizierens

Empirisch wird die vorliegende Untersuchung zur näheren Bestimmung von *Reziprozität, Sinnlichkeit, Objektivierungen* und *Objektivationen* beitragen. Diese Momente des kommunikativen Handelns werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit in eine Nähe zueinander gestellt, die zwar im kommunikativen Konstruktivismus argumentativ angelegt ist, die aber durch die Struktur der Argumentation auseinandergezogen werden und auch durch die Sprache der Theorie analytisch getrennte Konnotationen aufweisen. Auch *Zeichen* sind von herausragender Bedeutung für die Soziologie gemeinsamen Musizierens von Streichensembles (Kapitel III.A.1-4; V.A.4 und V.B.1.o.b). Zugleich bilden sie nicht den Ausgangspunkt oder den Fokus der Studie. Die Zeichen stellen vielmehr immer wieder zu erklärende Größen der Analyse dar, insofern sie in den sozialen Situationen des Streichensemblespiels relevant werden. – Und das werden sie praktisch immer.



„Verbindung der Graphiken ‚Dreistellige Relation des kommunikativen Handelns' (Knoblauch, 2017, 112) und ‚Argumentationsverlauf' (ebd., 123)"
(eigene Darstellung)



Kapitel III: Gemeinsam Musizieren und die Soziologie der Musik

Inhalt

T. Vollmer, *Gemeinsam Musizieren*, Wissen, Kommunikation und Gesellschaft,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-42162-5_3

III.O Die sozialen Gegenstände gemeinsamen Musizierens

Die in diesem Kapitel vorläufig leitende Fragestellung lautet: Wie musizieren Menschen in Streichensembles gemeinsam? (Kapitel II). Sie bildet die Grundlage für den hier dargelegten Forschungsstand der Soziologie der Streichensembles und wird am Schluss des Kapitels zur Forschungsfrage präzisiert. Da es sich um eine soziologische Arbeit handelt, scheint es zunächst naheliegend, sich auf soziologische Untersuchungen zu fokussieren. Dieser Fokus erweist sich aber als derart spezifisch, dass nur wenige soziologische Arbeiten zu Streichensembles gefunden werden konnten. Sobald der Fokus erweitert wird, öffnet sich ein breites, unüberschaubares Feld, das weit über die Soziologie hinausreicht. Nicht nur, dass es eine eigene Musikwissenschaft gibt, die mithilfe verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen Zugänge zu ihrem Gegenstand schafft – etwa Geschichtswissenschaft, Psychologie oder Ethnologie; die Musik gehört auch den Musikschaffenden. Schließlich gibt es einen breiten allgemeinen soziologischen Diskurs zur Musik. Nicht nur, dass sich bereits die soziologischen Klassiker:innen wie Simmel, Weber, Schütz, Elias oder Adorno der Musik zuwandten, darüber hinaus weist das Fach eine eigene Musiksoziologie auf.

Um einen Überblick zu bewahren, wird die Forschungsfrage in soziale (Teil-)Gegenstände untergliedert. Wenn das Ensemblespiel betrachtet wird, geht es um die musikalische Interaktion einer Hand voll Leute, die Streichinstrumente halten, Noten auf einem Notenständer vor sich haben und gemeinsam Musik machen. Auf der materiellen und *institutionellen Ebene* (1), muss sich zunächst der Bedeutung von Noten zugewendet werden. Der Term „institutionelle Ebene" meint im Kontext dieses Kapitels diejenigen Aspekte des Streichensemblemusizierens, die die sozialen Situationen des gemeinsamen Musizierens überdauern und zugleich die Grundlagen desselben repräsentieren und definieren. Diese Aspekte verweisen auf ein Zeichensystem, das mit seinen Notenschlüsseln, Takten usw. auf eine Struktur verweist, vor deren Hintergrund sich die Koordination der einzelnen Stimmen der Musiker:innen realisiert. In diesem

Zusammenhang sind auch die Instrumente konstitutiv für das Streichensemble. Während hier eine Art Außenperspektive auf das Ensemblespiel geworfen wird, muss des Weiteren die Perspektive der Musiker:innen und damit die *subjektive Ebene* (2) des Musizierens berücksichtigt werden. Musik ist sinnhaft und muss verstanden werden. Darüber hinaus ist das Musizieren eine Handlung, die nicht nur jahrzehntelanger Ausbildung bedarf, sondern auch mit verschiedenen Formen sinnlicher Wahrnehmung[11] und körperlicher Bewegung verknüpft ist. Sowohl die institutionelle als auch die subjektive Ebene des gemeinsamen Musizierens sind konstitutiv für das Forschungsinteresse. Nichtsdestotrotz lässt sich von ihnen nicht ableiten, wie es den Musiker:innen gelingt, ihr Spiel situativ zu koordinieren und so interaktiv vollzogene, hörbare Musik zu schaffen. Der dritte Teil des Forschungsstandes wendet sich der *Interaktion* (3) der Spielenden zu. Hier stehen etwa die Sitzordnungen, Mimik und Bewegungen der Musiker:innen, die die gemeinsame Koordination und Synchronisation erlauben, im Fokus.

III.A Musik im Wandel der Gesellschaft: Zur Soziologie des Musiksystems und der Streichinstrumente

Wenn Menschen gemeinsam in Streichensembles musizieren, tun sie das mithilfe ihrer Instrumente und Noten. Diese verweisen auf eine institutionelle Struktur, die hier als MUSIKSYSTEM bezeichnet wird. Dieses System drückt sich in Form eines eigenen *Zeichensystems* aus. Es umfasst zahlreiche *Zeichen* wie Notenwerte, Tonhöhen, Taktangaben etc. Diese Struktur ist die Grundlage für die Koordination im gemeinsamen Musizieren. Sie stellt einen objektivierten, konventionalisierten Bezugsrahmen dar, vor dessen Hintergrund die Stimmen verschiedener Instrumente zueinander in Bezug gestellt und zeitlich synchronisiert werden und der gewährleistet, dass ein Musikstück jenseits seiner situativen Realisation existiert.

[11] Hier wird der Nachvollziehbarkeit halber von „Wahrnehmung“ geschrieben. Zur theoretischen Einordnung siehe Kapitel II.

Insofern handelt es sich bei dem Musiksystem um „überindividuelle Normen“ (Blaukopf, 1982, 70), die musikalische Institutionen (ebd., 71) umfassen.

1. Tonsystem und Tonmaterial

Der äußerste Bezugspunkt dieser musikalischen Struktur ist das *Tonsystem*. Die alltägliche, westliche Musik der Lesenden ist im Tonsystem der *Diatonik* verortet. Es umfasst ein Tonmaterial aus 12 Tönen[12] und erscheint im Rahmen der abendländischen Musik als „Naturgesetz“ und endgültig (Blaukopf, 1951, 38), obwohl es weder ‚natürlich‘, ‚physikalisch widerspruchsfrei‘ oder ‚mathematisch korrekt‘ ist. So existiert eine Reihe weiterer Tonsysteme, mit denen der westliche Kulturkreis typischerweise weniger vertraut ist. Der Ausgangspunkt der Entstehung verschiedener Tonsysteme baut auf den physikalischen Eigenschaften der reinen Intervalle *Oktave* und *Quinte* auf, die mit einem mathematischen Dilemma einhergehen: Es lässt sich praktisch kein Tonmaterial definieren, das in der Lage ist, diesen Intervallen vollständig gerecht zu werden (vgl. Blaukopf, 1951 und Weber, 1972).

Exkurs: Zur Entstehung und Genese des diatonischen Tonsystems

Ohne die Ausführungen zum Tonsystem zu weit führen zu wollen, sollen hier ein paar Gedanken für tiefergehend Interessierte zur Genese und Eigenschaften des Systems nachvollzogen werden, da sie in Form materialer Strukturen innerhalb der musikalischen Interaktion in Streichensembles ihre Repräsentation finden. Die Intervalle Oktave und Quinte gelten als besonders wichtig, weil sie auf die sogenannte Naturtonreihe zurückgeführt werden (Blaukopf, 1951, 41f., 78). D. h., dass wenn ein Ton natürlich erzeugt wird (z. B. mit irgendeiner Flöte, auf einer schwingenden Saite etc.) nicht nur der Hauptton einer bestimmten Frequenz erklingt, sondern auch sogenannte Obertöne (in unterschiedlicher Stärke) zu hören sind.

[12] c, cis [des], d, dis [es], e, f, fis [ges], g, gis [as], a, ais [b] und h.

Dabei entspricht der erste hörbare Oberton der Oktave und der zweite der Quinte des Hauptttones.

Nehmen wir zur Anschauung ein konkretes Beispiel: Der Ton C hat eine Frequenz von 65 Hz[13]. Die *reine Oktave* zu diesem Ton ist c (klein c), der eine Frequenz von 130 Hz[14] hat. Die erste Oktave zu dem Ton C (65 Hz) liegt so bei einem Schwingungsverhältnis 1:2. Das gilt für jeden vorstellbaren Ton egal in welcher Frequenz. Immer im Schwingungsverhältnis 1:2 findet sich das reine Intervall Oktave. Zu c (klein c) ist dann z. B. die nächste Oktave c^1 bei 260 Hz usw. D. h., dass wir bei Oktaven immer den Ton C (C, c, c^1, …) hören, der nur in seiner Tonhöhe variiert.

[13] Gehen wir der Einfachheit halber davon aus, dass es *genau* 65 Hz sind, auch wenn auf der standardisierten Klaviatur, der Ton C hinter dem Komma ein paar Stellen von 65 Hz abweicht. Alle nachfolgenden Rechnungen basieren auf genau 65 Hz. Zudem wird bei der Berechnung der Intervalle typischerweise mit der Einheit Centitöne (ct) gerechnet. Im Rahmen dieser Arbeit hielt ich es aber für musiktheoretisch unerfahrene Lesende die vertrautere physikalische Frequenz in der Einheit Hz für anschaulicher.

[14] Ausgangsformel für reine Oktaven: $(\frac{65\,Hz}{x\,Hz} = \frac{1}{2})$; x=130.

Anzahl der Oktaven auf dem Ausgangston C (65 Hz)	Ungefähr entsprechender Tonname im diatonischen Tonsystem	Frequenz in Hz	
…	…	…	
	C	65	
1	C	130	
2	c^1	260	
3	c^2	520	1
4	c^3	1040	2
5	c^4	2080	
6	c^5	4160	
7	c^6	8320	3
…	…	…	

„Tabellarische Zuordnung der Frequenzen der Oktaven zum Grundton C=65 Hz“ (eigene Darstellung)

(Auf die markierten Werte wird gleich eingegangen werden.) Das reine Intervall *Quinte* steht im Schwingungsverhältnis 2:3. Zu unserem Ausgangston C (65 Hz) wäre die reine Quinte demzufolge bei 97,5 Hz[15], was etwa unserem Ton G entspricht. Die reine Quinte zu G (97,5 Hz) entspricht 146,25 Hz, was etwa dem Ton d (klein d) entspricht, die Quinte zu d wäre dann bei 219,375 Hz (a [klein a]) usw. Wenn das Intervall Oktave oder

[15] Ausgangsformel für reine Quinten: $(\frac{65\,Hz}{x\,Hz} = \frac{2}{3})$; x = 97,5.

Quinte erklingen (also jeweils zwei Töne, die im Schwingungsverhältnis 1:2 oder 2:3 erklingen), gilt ihr Klang als besonders angenehm, weil sie mit den Obertönen des Haupttones in Verbindung stehen.

Anzahl der Quinten auf dem Ausgangston C (65 Hz)	Ungefähr entsprechender Tonname im diatonischen Tonsystem	Frequenz in Hz	
…	…	…	
	C	65,0	
1	G	97,5	
2	D	146,25	
3	A	219,375	
4	e^1	329,0625	
5	h^1	493,59375	1
6	fis^2	740,390625	
7	cis^3	1.110,5859375	2
8	gis^3	1.665,87890625	
9	dis^4	2.498,818359375	
10	ais^4	3.748,2275390625	
11	eis^5	6.622,34130859375	
12	his^5	8.433,511962890625	3
…	…	…	

„Tabellarische Zuordnung der Frequenzen der Quinten zum Grundton C=65 Hz“ (eigene Darstellung)[16]

[16] Die Töne eis und his (Zeile 11 und 12) gibt es im diatonischen Tonsystem selten bis gar nicht in der Praxis der Musik und könnten auf einem Klavier nicht gespielt

Und hier beginnt die Misslichkeit:

> „Die ‚reinen' Intervalle haben den Nachteil, daß sie zueinander in keinem rationellen Verhältnis stehen. Ein Vielfaches des einen Intervalls führt niemals auf ein anderes reines Intervall oder ein Vielfaches davon. Nehmen wir z. B. die einfachsten reinen Intervalle: die Oktave (1:2) und die Quint (2:3)". (Blaukopf, 1951, 39).

In den Tabellen lässt sich das ablesen bzw. erahnen: Egal wie viele Quinten wir auf dem Ausgangston C (65 Hz) ‚aufeinanderstapeln', wir werden nie wieder genau irgendein C erreichen. (Das gilt ‚natürlich' auch für jeden anderen Ton egal welcher Frequenz.) Und das gilt auch für alle anderen reinen Intervalle, wie z. B. die Quarte (Schwingungsverhältnis 3:4). Mathematisch betrachtet haben wir es dabei mit einem Logarithmus zu tun, der dem Grenzwert zwar immer näherkommt, ihn aber nie erreicht. Wenn man dieses Gedankenexperiment weiterspinnt, gelangen wir außerdem schnell in einen Frequenzbereich, den Menschen nicht mehr hören können.

> „Auf diesem Widerspruch beruht die Möglichkeit verschiedener Skalen. Die verschiedene Art und Weise der Überbrückung dieses Widerspruches ergibt verschiedene Arten von Tonsystemen" (ebd., 41).

Mit Tonsystemen wird der Versuch angestellt, ein derart geschlossenes Tonmaterial zu bilden, das in der Lage ist, die reinen Intervalle (zunächst Oktave und Quint) möglichst genau abbilden zu können. Denn auch wenn eine Aneinanderreihung von Quinten auf dem Ausgangston C nie wieder bei irgendeinem C ankommt, ist etwa die 5. Quinte auf C – h^1 = 493,59375 Hz relativ nah an der 3. Oktave auf C – c^2 = 520 Hz (jeweils mit gelben Pfeilen [1] in den Tabellen hervorgehoben). Auf dieser Grundlage entsteht dann ein Tonsystem mit fünf Tönen (subinfradiatonisches Tonsystem). Noch dichter kommt die 7. Quinte auf C – cis^3 = 1.110,5859375 an die 5. Oktave C – c^3 = 1040 Hz (grüne Pfeile [2]) heran. Auf dieser Grundlage entsteht wiederum ein Tonsystem mit sieben Tönen (infradiatonisches Tonsystem). Das diatonische Tonsystem mit zwölf Tönen, mit dem wir

werden. – Ein eis entspräche auf der Klaviatur beinahe einem f, ein his beinahe einem c.

wiederum vertraut sind, basiert auf der Nähe der zwölften Quinte auf C – his^5 = 8.433,511962890625 Hz mit der siebten Oktave c^6 = 8320 Hz (blaue Pfeile [3]).

Exkurs Ende.

Das abendländische diatonische Tonsystem gilt in der Gegenwart als *harmonisch*, *rationalisiertes* Tonsystem, das mit seinem Tonmaterial nicht nur in der Lage ist, relativ genau reine Quinten (Schwingungsverhältnis 2:3), sondern auch relativ genau reine Quarten (3:4), reine große Terzen (4:5) und reine kleine Terzen (5:6) abbilden zu können:

> „Alle harmonische rationalisierte Musik geht von der Oktave (Schwingungsverhältnis 1:2) aus und teilt diese in die beiden Intervalle der Quint (2:3) und Quart (3:4), also durch zwei Brüche von dem Schema $\frac{n}{n+1}$ sog. überteilige Brüche, welche auch allen unseren musikalischen Intervallen unterhalb der Quint zugrunde liegen. Wenn man nun aber von einem Anfangston aus in ‚Zirkeln' auf- oder absteigt, zuerst in Oktaven, dann in Quinten, Quarten oder irgendwelchen anderen überteilig bestimmten Relationen, so können Potenzen dieser Brüche niemals auf einen und denselben Ton zusammentreffen, soweit man die Prozedur auch fortsetzen möge. […] Diese unabänderliche Sachlage und der fernere Umstand, daß die Oktave durch überteilige Brüche nur in zwei ungleich große Intervalle zerlegbar ist, sind die Grundtatsachen aller *Musikrationalisierung*." (Weber, 1972, 3, Hervorhebung durch T.V.).

So gehen etwa Weber (1972) und Blaukopf (1951) auf die verschiedenen gesellschaftlichen Bedingungen ein, die Grundlage für die Entstehung des rationalisierten, abendländischen diatonischen Tonsystems sind. Auch nach der Festlegung der zwölf Töne gibt es immer noch einen Spielraum, wie sich diese Töne zueinander verhalten können, um die verschiedenen reinen Intervalle möglichst gut abbilden zu können. Das abendländische Tonsystem basiert auf bewussten mathematischen Kalkulationen, die etwa das wohltemperierte Klavier hervorgebracht haben (Blaukopf, 1951, 43). D. h. nicht, dass sich nicht auch andere Tonsysteme jenseits der bewussten, rationalen Kalkulation entwickeln konnten. Vielmehr machen Blaukopf und Weber darauf aufmerksam, dass eine Reihe „außermusikalischer

Momente“, dazu führten, dass sich das abendländische Tonsystem durchsetzen konnte (ebd., 66). So existierte das diatonische Tonsystem noch nicht im europäischen Mittelalter und die ersten Ursprünge der bewussten Harmonik seien im 14. Jahrhundert zu verorten (ebd., 60, 66). Schließlich verbindet Blaukopf die Durchsetzung des diatonischen Tonsystems mit der bürgerlichen Gesellschaft:

> „Die neue Funktion der Musik in der bürgerlichen Gesellschaft, die neuen ästhetischen Anschauungen im Zusammenhange mit der Herausbildung des selbständigen Komponisten und der Entwicklung der Notenschrift, sowie die Verselbständigung der Tonkunst gegenüber der Wortkunst – das waren die Momente, die zur bloßen Differenzierung des Tonbewußtseins noch hinzutreten mußten, um die Harmonie und ihre bewußte Anwendung zum innermusikalischen Grundprinzip der Musik zu machen. So betrachtet hat der Übergang von einem Tonsystem zu einem anderen (höheren) seine Ursache in a) der Differenzierung des Tonbewußtseins und b) der Veränderung der außermusikalischen, gesellschaftlichen und ideologischen Voraussetzungen der Musik“ (ebd., 73).

Eine besonders wichtige Eigenschaft des diatonischen Tonsystems ist die *Mehrstimmigkeit* und damit die *Harmonik*, die aus diesem Tonsystem abgeleitet wird:

> „Den Akkord, den Zusammenklang, die Mehrstimmigkeit *kennen* und die Gesetze der Mehrstimmigkeit - als Harmonie - *bewußt anwenden,* ist nämlich zweierlei. Die subinfradiatonische Musik kennt zwar die Mehrstimmigkeit, aber der *bewußten* Gestaltung unterliegt in dieser Musik nur die Melodik“ (ebd., 46).

So stelle das abendländische Tonsystem die „Schönheit des Zusammenklangs in den Mittelpunkt“, während die anderen Systeme etwa den „Text des Cantus und dessen Melodie“ in den Vordergrund rücken (ebd., 65).

Wenn wir uns mit der Frage beschäftigen, wie Menschen in Streichensembles gemeinsam musizieren, müssen wir berücksichtigen, dass sich dies in einem konkreten historischen und kulturellen Kontext bewegt. Das für das Forschungsinteresse relevante Tonsystem basiert nicht nur auf einer mathematischen Rationalisierung und physikalischen Kalkulation des Tonmaterials, sondern schafft ein bestimmtes Konzept von *Mehrstimmigkeit*,

sodass mehrere Töne in ein *harmonisches* Verhältnis zueinander gesetzt werden. Diese Form der Mehrstimmigkeit ist nicht nur systematisch mit dem diatonischen Tonsystem verknüpft, sondern erscheint im Kontext des gegenwärtigen Streichensemblespiels als musikalisches „Naturgesetz" (ebd., 38), vor dessen Hintergrund sich das gemeinsame Musizieren realisiert.

2. Die Musikkultur, Gebrauchsleitern oder die Tonarten: Dur und Moll

> „Die praktisch benützte Tonleiter ist nur ein Ausschnitt aus dem gleichstufigen Tonsystem. Sie selbst ist ungleichstufig. Niemand würde aber auf den Gedanken kommen, zu behaupten, daß dadurch die Vorzüge der Gleichstufigkeit unseres Tonsystems aufgehoben würden. Es ist unerläßlich, zwischen dem gleichstufigen Tonsystem und jenem ungleichstufigen Ausschnitt des Tonsystems, der praktisch jeweils benützt wird, zu unterscheiden. Die ‚Materialleiter' ist durchaus nicht identisch mit der ‚Gebrauchsleiter'. Dieser Unterschied ist bei Betrachtung des gegenwärtig geltenden Musiksystems völlig klar" (Blaukopf, 1951, 48).

Während das Tonsystem sozusagen ein standardisiertes Koordinatensystem von allen möglichen Tönen der diatonischen Musik darstellt, bezeichnet die hier sogenannte Musikkultur eine Art Muster – oder wie Blaukopf sagt: „Ausschnitt" – von Tönen, aus dem Musikstücke komponiert werden. In der alltäglichen, typischen abendländischen Musik wird nicht mit allen zwölf möglichen Tönen gearbeitet, sondern mit einer bestimmten

Gebrauchsleiter oder Tonleiter, die eine Tonart darstellt.[17] So gibt es Dur- und Moll-Tonleitern, die jeweils sieben verschiedene Töne umfassen, welche in einem bestimmten Verhältnis zueinanderstehen und die mit bestimmten Affekten assoziiert werden. So gilt Dur typischerweise als eine fröhliche, während Moll als traurigere Tonart gilt.[18] Eine Dur- oder Molltonart kann auf jedem der zwölf möglichen Ausgangstöne gebaut werden.[19] Nur als Anschauungsbeispiel sollen hier die C-Dur- und C-Moll-Gebrauchsleiter aufgeführt werden:

Die C-Dur-Tonleiter (Tonart C-Dur) umfasst folgende Töne: 1. C, 2. D, 3. E, 4. F, 5. G, 6. A, 7. H, (und 8. ein weiteres c). Eine Dur-Tonleiter zeichnet sich dadurch aus, dass sie sich aus Ganztönen zusammensetzt – bloß mit folgenden Ausnahmen: Zwischen den 3. und 4. und den 7. und 8. – Tönen der Leiter befindet sich jeweils ein Halbton. Die C-Moll-Tonleiter (Tonart C-Moll) umfasst folgende Töne: 1. C, 2. D, 3. es, 4. F, 5. G, 6. as, 7. B, (und 8. ein weiteres c). Auch die Moll-Tonleiter setzt sich hauptsächlich aus Ganztönen zusammen, aber diesmal mit folgenden Ausnahmen: Zwischen den 2. und 3. und den 6. und 7. Tönen der Leiter befindet sich jeweils ein Halbton. Ausschlaggebend für die Tonarten einer Komposition sind nicht nur die Töne der jeweiligen Tonleiter. Vielmehr werden auf jedem der Töne der Tonleiter Dreiklänge bzw. Akkorde gebildet, die wiederum eine bestimmte Funktion in Bezug auf die Grundtonart einer Musik spielen: Hier spielen dann Begriffe wie Tonika, Dominante, Subdominante etc. eine Rolle.

Vor dem Hintergrund des Tonsystems gibt es verschiedene Gebrauchsleitern, die Tonmuster innerhalb des möglichen Tonmaterials vorgeben, auf deren Grundlage Musikstücke komponiert werden. Die Dur- und

---

[17] Das trifft nicht auf die Zwölftonmusik zu, die – wie der Name schon verrät – typischerweise versucht, alle möglichen zwölf Töne gleichberechtigt zu behandeln.
[18] Das ist natürlich eine sehr verkürzte Darstellung – sie soll aber in diesem Rahmen genügen.
[19] Die verschiedenen möglichen Tonarten werden vollständig in einem Quintenzirkel abgebildet.

Molltonarten schaffen dabei typische Hör-Erwartungen, sodass man teilweise hören[20] kann, ob Tonhöhen richtig oder falsch sind, selbst wenn das Musikstück noch unbekannt ist. Des Weiteren werden die verschiedenen Tonarten mit Affekten[21] assoziiert, sodass sich die These ableiten lässt, dass Formen des Ausdrucksverhaltens von Musiker:innen auch mit den Tonarten der jeweils interpretierten Musik verbunden sind.

3. Die Notation von Musik: Das Zeichensystem

Neben Tonsystem und Gebrauchsleitern ist die *Verschriftlichung von Musik* wichtig. Nicht nur, dass Weber und Blaukopf die Entwicklung und Durchsetzung des Tonsystems und der damit einhergehenden bewussten Anwendung der Harmonie systematisch mit der Entwicklung der Notenschrift in Verbindung setzen (Weber, 1972, u. a. 67 ff.; Blaukopf, 1982, 61 ff.), Weber geht zudem davon aus, dass

> „[e]in irgendwie kompliziertes modernes musikalisches Kunstwerk dagegen […] ohne Mittel unsrer Notenschrift weder zu produzieren noch zu überliefern noch zu reproduzieren [ist]: es vermag ohne sie überhaupt nicht irgendwo und irgendwie zu existieren, auch nicht etwa als interner Besitz seines Schöpfers“ (Weber, 1972, 64).

Die Verschriftlichung von Musik diene zudem der Erweiterung des musikalischen Gedächtnisses und der Sicherung des Fortbestands musikalischer Werke (Elschek, 1998, 253). Während die Entwicklung der uns bekannten klassischen Notation dabei etwa im 15. bis 16. Jahrhundert abgeschlossen wurde (ebd., 256), entwickelten sich durchaus noch andere Formen der musikalischen Notation in Verbindung etwa mit der Popmusik (z. B. Tabulatur und Lead-Sheet) oder experimenteller zeitgenössischer bzw. Neuer Musik (ebd., 256 f.). Elschek macht in diesem Zusammenhang

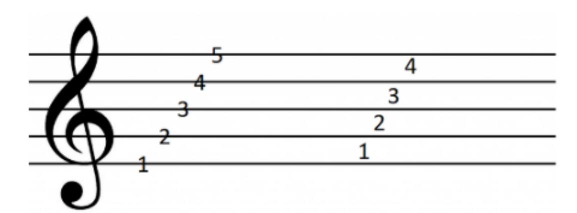
[20] Dafür wird eine entsprechende musikalische Sozialisation vorausgesetzt. Allerdings sind die westlichen Hörgewohnheiten in Bezug auf das Musiksystem derart konventionalisiert, dass das durchaus auch musikalische Laien hören können.
[21] Im musikwissenschaftlichen Diskurs ist in diesem Kontext die Affektenlehre bekannt (und umstritten), auf die hier nur verwiesen werden soll.

darauf aufmerksam, dass das notierte musikalische Werk nicht dem realisierten Werk entspricht:

> „Die Musikschrift ist ein statisches Hilfsmittel, mit dem Klang und Bewegung über Generationen hinaus erhalten werden können […]. Das Wesen eines Musikwerks ist jedoch nicht in seiner verschriftlichten Form konstitutiv gegeben, sondern erst in der Umwandlung der Schrift in eine klangliche Realisation. Die notierte Form ist der Ausgangspunkt – das Musikwerk ist ein ‚intentionaler Gegenstand', der durch die Vorstellungskraft der Musiker und Sänger zum Klingen gebracht werden muß". (ebd., 262).

4. Die Zeichen der musikalischen Notation

Der wichtigste Bezugspunkt des klassischen Notationssystems, ist das *Notensystem* mit fünf Linien und vier Zwischenräumen (in diesem Fall mit einem Violinschlüssel):



Noten-schlüssel (Symbol)	**Name**	**Markierter Ton (Bezugston des Notensystems)**	**Verwendung bei Streich-instrumenten**
	G-Schlüssel, Violin-schlüssel	2. Linie von unten → g‘ oder g^1 [ca. 392 Hz]	Typischer Schlüssel für Geigen
	C-Schlüssel Bratschen-schlüssel Altschlüssel	3. Linie von unten → c‘ oder c^1 [ca. 262 Hz]	Typischer Schlüssel für Bratschen
	C-Schlüssel, Tenor-schlüssel	4. Linie von unten → c‘ oder c^1 [ca. 262 Hz]	Typischer Schlüssel für Celli
	F-Schlüssel, Bassschlüssel	4. Linie von unten → f [ca. 175 Hz]	Typischer Schlüssel für Celli

„Tabellarische Zuordnung von Notenschlüsseln, Bezugstönen und Streichinstrumenten“ (eigene Darstellung)

In diesen Notensystemen können entsprechend des diatonischen Tonsystems alle zwölf Tonstufen einer Oktave abgebildet werden. (Wenn man sich der obigen Metapher des Tonsystems als Koordinatensystem bedienen will, stellt das Notensystem die visuelle Darstellung dieses Koordinatensystems dar.) Dabei gibt der Notenschlüssel den Bezugston an, in dem sich

das Notensystem bewegt. (Sozusagen den definierten Nullpunkt des Koordinatensystems.) Auf diese Weise können in den Notensystemen die *Tonhöhen, Tonlängen*, *Tempo*, *Taktart* (Information zum Rhythmus), *Dynamik* (Lautstärke) und *Spielart* von links nach rechts festgehalten werden.

Obwohl sowohl objektive, standardisierte Parameter wie Tonhöhe und relationale Tonlänge, als auch relative Musikeigenschaften, wie deren Lautstärke, mithilfe der musikalischen Zeichen notiert werden, eröffnet sich ein großer interpretativer Spielraum. Musik hat zahlreiche Eigenschaften, die jenseits der musikalischen Zeichen liegen. So sagen die Noten nur in Ansätzen etwas darüber aus, wie die Musik etwa mithilfe von Bogenbewegungen erzeugt werden soll oder wie die Klangeigenschaften der realisierten Musik sind usw. So meint etwa Schütz:

> „Das musikalische Zeichen ist nichts als eine Anweisung für den aufführenden Künstler, mittels seiner Stimme oder seines Instruments einen Ton von spezifischer Tonhöhe und Dauer zu produzieren. Es vermittelt in bestimmten historischen Perioden außerdem Hinweise zur Ausführung von Tempo, Dynamik und Ausdruck oder gibt Anweisungen für die Verbindung eines Tones mit anderen Tönen (mit solchen Hilfsmitteln wie Überbindungen, Legatobögen und ähnlichem). Alle diese Elemente des tonalen Materials können nur in Annäherung vorgeschrieben werden und wie der angezeigte Effekt erreicht wird, bleibt dem aufführenden Künstler überlassen“ (Schütz, 2016b, 156).

Wenn Musiker:innen mithilfe von Noten miteinander Musik machen, orientieren sie sich an den abgebildeten Notensystemen. Diese Notensysteme bilden die zu spielende Musik im Kontext des diatonischen Tonsystems ‚objektiv‘ ab und stellen damit die einzelnen Stimmen in ein standardisiertes Verhältnis zueinander. Das gilt im Besonderen für die gespielten Tonhöhen, aber auch für deren zeitlichen Verlauf. Diese standardisierten Größen können mit Stimmgeräten oder Klavieren überprüft oder ‚geeicht‘ werden. Während mit ihrer Hilfe die standardisierten Tonhöhen überprüft werden, stellen Metronome ihr Rhythmus-Äquivalent dar. In dem Buch „Klassikkampf“ des Autors Berthold Seliger wird auf die Entwicklung des

Metronoms eingegangen und durch eine hübsche Anekdote zu Beethoven ergänzt, die hier nicht gekürzt werden soll:

> „Der Erfinder Johann Nepomuk Mälzel (der Musikautomaten, die die Instrumente einer ganzen Militärmusikkapelle spielen konnten, einen mechanischen Trompeter, den berühmten ‚Schachtürken', aber auch Fußprothesen für Verwundete konstruierte) hat 1815 das Metronom erfunden, ein Gerät, das eine festgelegte Zahl von Schlägen pro Minute ausführt. Wenn in einer Partitur als ‚M[älzels] M[etronom] ♩ = 120' steht, verlangt der Komponist ein Tempo von 120 Viertelnoten pro Minute (sagen wir vereinfacht: ‚beats per minute', bpm). Mälzel hatte Anfang 1817 sein Metronom an 200 Komponisten geschickt, darunter an Beethoven, der seitdem etliche seiner Werke mit einer Metronomangabe versah und sogar eine Metronomisierung früherer Werke vornahm, wie beispielsweise für seine ersten acht Sinfonien, die er am 17. Dezember 1817 in der Leipziger *Allgemeinen Musikzeitung* veröffentlichte, oder für die ersten elf Streichquartette, die sein Verleger Steiner in zwei Broschüren herausgab. Die Werke seines letzten Lebensjahrzehnts ließ Beethoven häufig gleich mit Metronomangaben publizieren, wie zum Beispiel die *Hammerklaviersonate* op. 106. Beethoven mokierte sich über ‚noch aus Barbarey der Musik herrührende Bezeichnungen des Zeitmaaßes' und befand, dass mit der Erfindung des Metronoms die althergebrachten Tempobezeichnungen wie Allegro, Andante, Adagio, Presto der Vergangenheit angehörten (nicht aber die ‚den Karakter des Stücks bezeichnenden Wörter, solche können wir nicht aufgeben'). Beethoven, der sich sehr um die richtigen Tempi seiner Stücke bei ihrer Aufführung sorgte, betrachtete das Metronom als eine Möglichkeit, die Tempi, die ihm vorschwebten, sehr genau festzulegen. Allerdings: Die von Beethoven vorgeschriebenen Tempi sind fast ausnahmslos sehr schnell. Schneller, als wir es in vielen Interpretationen dieser Werke zu hören bekommen. Und die Ausreden, die die Interpreten Beethovens Werken fanden und finden, sind bemerkenswert: Einige behaupten, Beethoven habe die Skala seines Metronoms nicht genau betrachtet oder habe von schräg unten auf die Skala geblickt, sodass er die Metronomzahl falsch abgelesen habe; mit anderen Worten: Der Meister war einfach zu doof, ein Metronom zu bedienen oder abzulesen. Andere wiederum behaupten, wahrscheinlich sei Beethovens Metronom einfach kaputt gewesen, und das habe viel zu schnelle Tempi zur Folge gehabt. Dem kann entgegengehalten werden,

> dass Beethoven mehrfach erwähnt, sein defektes Metronom befinde sich beim Uhrmacher (etwa März 1819 oder im März 1825), was beweist, dass er es vermied, sein Metronom dann zu benutzen, wenn es nicht richtig funktionierte“ (Seliger, 2017, 412 f.).

Wie die Koordination zwischen den Musiker:innen während des gemeinsamen Musizierens zu gestalten ist und realisiert werden kann, ist aber nicht Teil der musikalischen Notation. Nichtsdestotrotz ist sie wesentliches Konstitutionsmerkmal der musikalischen Interaktionsordnung.

5. Die Klassischen Streichinstrumente: Geige, Bratsche und Cello



„Die Streichinstrumente Geige, Bratsche und Cello“ (eigene Darstellung)

Zur institutionellen Umwelt des Musizierens in Streichensemble gehören auch die Instrumente. Im Rahmen dieser Arbeit wird sich auf die typischen Streichinstrumente Violine, Viola und Violoncello konzentriert, die zur

Klassischen[22] Besetzung eines Streichquartetts gehören.[23] Für Weber gelten verschiedene gesellschaftliche Entwicklungen, wie die Zunftorganisation im ausgehenden Mittelalter und die Etablierung des Berufsstandes der Instrumentalist:innen bis in das 16. Jahrhundert, als notwendige Einflüsse zur Entwicklung der uns bekannten Streichinstrumente. So seien zahlreiche Variationen der Streichinstrumente vorhanden, doch:

> „Sie alle schwanden […] im 18. Jahrhundert dahin vor den drei modernen Streichinstrumenten: Violine, Bratsche und Cello, deren Überlegenheit seit Anfang des 18. Jahrhunderts durch das damals namentlich seit Corelli, in seiner ersten Vollblüte stehenden Violinvirtuosentum einerseits, durch die Entwicklung des modernen Orchesters andererseits unzweideutig hervortrat. Diese Instrumente, welche das spezifisch moderne Organ der Kammermusik, *das Streichquartett*, wie es Joseph Haydn endgültig konstituierte, vor allem aber auch den Kern des modernen Orchesters bilden, sind ein nach langem Erproben gewonnenes Produkt der Brescianer und Cremoneser Instrumentenfabrikation. *Der Abstand der Leistungsfähigkeit dieser seit dem Anfang des 18. Jahrhunderts in keiner Art mehr verbesserten Instrumente gegenüber den Vorgängern ist sehr bedeutend*“ (Weber, 1972, 83, Hervorhebung durch T.V.).

Tatsächlich haben sich die Klassischen Streichinstrumente bis in die Gegenwart kaum verändert und geben so immer noch Zeugnis der entstehenden bürgerlichen Gesellschaft des 18. Jahrhunderts. Die Spezifik dieser Instrumentengruppe bestehe im „Legatospiel“[24], die Möglichkeit des

[22] Das Wort „Klassisch“ verweist in diesem Kontext auf einen Ethnobegriff, der als Adjektiv mit weiteren Begriffen verknüpft ist (Klassische Musik, Klassische Streichinstrumente, Klassische Streichquartette usw.). Diese Begriffe sind mit zahlreichen Bedeutungsebenen verknüpft und Ergebnis sozialer Kanonisierungsprozesse. Um diese verschiedenartigen Aspekte des Wortes „Klassisch“ mitaufzuzeigen, wird es in den entsprechenden Zusammenhängen großgeschrieben (Kapitel V.A).

[23] Der Vollständigkeit halber sollte hier erwähnt werden, dass der Kontrabass ebenfalls zur Gruppe der Klassischen Streichinstrumente gehört. Er ist aber kein Teil eines Klassischen Streichensembles.

[24] Legatospiel beschreibt den fließenden Übergang zwischen mehreren Tönen, der mithilfe des Bogens realisiert werden kann.

Aushaltens, An- und Abschwellenlassens von Tönen und die nötigen Lagenwechsel der Greifhand (ebd., 83).

Interessant sei aber des Weiteren, dass:

> „[e]ine rationale Fundamentierung, wie sie die Orgel, das Klavier und seine Vorgänger, ebenso die Blasinstrumente und selbst das wesentlich auf zünftigen Boden fortentwickelte Crwth sehr deutlich erkennen lassen, […] dem Schaffen der großen Violinbauer jedenfalls gefehlt [hat]“ (ebd., 84).

Will sagen, dass sowohl für Blaukopf als auch für Weber, der Bau der Klassischen Instrumente mit der Etablierung des abendländischen Tonsystems verknüpft ist und umgekehrt. So wurde durch die Bauart verschiedener Blasinstrumente das diatonische Tonsystem exportiert, ohne dass zwangsläufig die Kenntnis der bewussten Kalkulation des rationalen akkordharmonischen Tonsystems vonnöten war. Während das Klavier ein Instrument darstellt, das das rationalisierte, diatonische Tonsystem mit seinen Tasten praktisch verkörpert, sind die Klassischen Streichinstrumente in ihrer Bauart relativ schwach dieser rationalisierten Tonstruktur unterworfen. Das liegt zum einen an dem Fehlen der Bünde auf dem Griffbrett, sodass die Töne innerhalb einer Oktave stufenlos variiert werden können[25], und zum anderen werden die Saiten der Streichinstrumente in reinen Quinten zueinander gestimmt, die in der gleichschwebenden Stimmung eines Klaviers nicht realisiert werden können. (Die meisten sind aber wohl eh nicht in der Lage, diese feinen Unterschiede herauszuhören.)

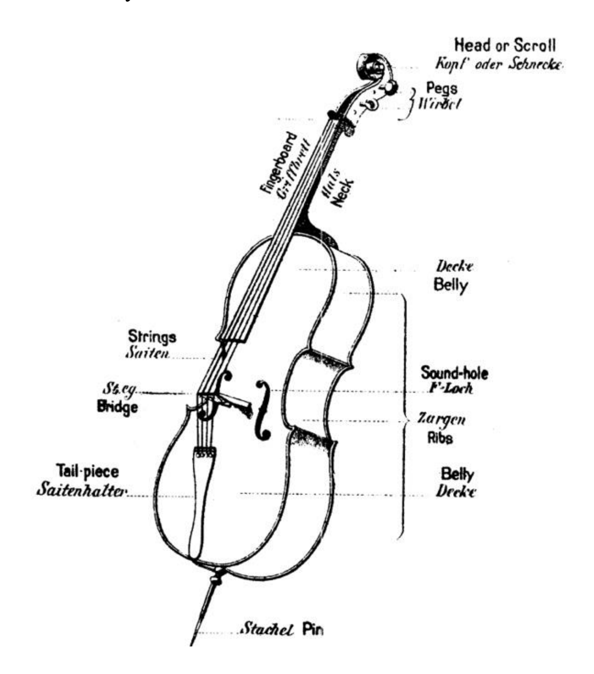
> „Die so geschaffenen Instrumente bedeuteten, bloß auf ihre technische Konstruktion hin angesehen, an und für sich keineswegs ein Mittel der Förderung harmonischer Musik. Im Gegenteil: das Fehlen des Stegs bei den älteren Instrumenten hatte deren Verwendung zur Hervorbringung von Akkorden, die Bourdonsaiten zur harmonischen Stützung der

[25] Streichinstrumentalist:innen können so theoretisch unendlich viele Töne, innerhalb einer Oktave realisieren, im Gegensatz etwa zu Pianist:innen, die durch die Tasten ihres Instrumentes nur zwölf verschiedene Töne innerhalb einer Oktave hervorbringen können.

> Melodie erleichtert. Das fiel bei den modernen Instrumenten fort, welche vielmehr zu Trägern melodischer Wirkungen bestimmt schienen. Aber der von dramatischen Interessen beherrschten Musik der Spätrenaissance war eben dies für ihre Zwecke willkommen. Daß die neuen Instrumente im Orchester der Opern ziemlich bald (in moderner Art nach der üblichen Annahme zuerst schon von Monteverdi im Orfeo) verwendet wurden, wir dagegen von ihrer Verwendung als Soloinstrumenten zunächst nichts hören, hat seinen Grund allerdings wohl auch in der traditionellen Festlegung des sozialen Ranges der einzelnen Instrumente zueinander“ (ebd., 85).

Hier wird eine weitere wichtige Eigenschaft der Streichinstrumente angesprochen. Während etwa das Klavier, die Orgel oder Gitarre *Akkord*instrumente sind, werden Streichinstrumente ihnen gegenüber als *Melodie*instrumente eingeordnet. D. h., dass Streichinstrumente derart gebaut sind, dass typischerweise maximal zwei Töne gleichzeitig gespielt werden können und demzufolge keine klassischen Akkorde.[26]

[26] Das führt u. a. dazu, dass Klassische Kompositionen für Streichinstrumente selten für einen vollkommen solistischen Auftritt gemacht sind. Vielmehr werden die solistischen Streichmusiker:innen z. B. von Pianist:innen oder Orchestern begleitet oder sie spielen in Ensembles. Demgegenüber gibt es etwa zahlreiche Konzertkompositionen für Pianist:innen, da sie neben der Melodie sozusagen gleichzeitig ihre eigene Begleitung mitrealisieren können.



„Aufbau eines Cellos“ (Heberlein, o. J., 4)

In diesem Abschnitt soll der allgemeine Aufbau und die typische Spielart der Streichinstrumente dargestellt werden. In der vorangegangenen Darstellung sieht man den typischen Aufbau eines Streichinstrumentes. Da sich die verschiedenen Streichinstrumente in ihrem Aufbau sehr ähneln, soll diese Darstellung reichen, um sich ihren Aufbau ins Gedächtnis zu rufen. Die Klassischen Streichinstrumente unterscheiden sich optisch vor allem durch ihre unterschiedliche Größe. So hat eine Geige eine Korpuslänge von ca. 36 cm, eine Bratsche bis zu 43 cm und ein Cello etwa 76 cm Korpuslänge.[27] Klanglich unterscheiden sich die Instrumente darüber hinaus in Bezug auf ihren jeweiligen Tonumfang:

[27] Quellen: [Geige] https://verleih.geige24.com/anleitung-wie-bestimme-ich-die-richtige-geigengroesse [Bratsche] https://www.paganino.de/bratschen-information/ [Cello] https://verleih.geige24.com/anleitung-wie-bestimme-ich-die-passende-cellogroesse (letzter Aufruf: 04.01.2020)

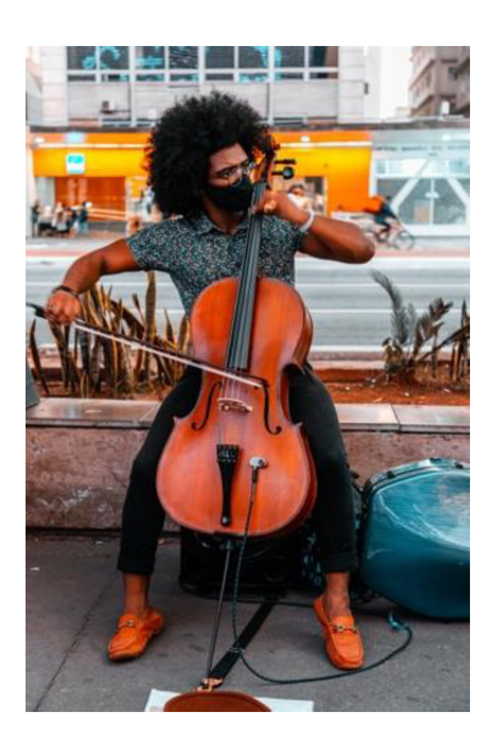
Streichinstrument	**Saiten (von tiefster zur höchster)**	**Tiefster Ton**	**Ungefähr höchster gegriffener Ton**	**Höchstes Flageolett**	**Musikalische Notation** („8va“ ist ein Oktavierungszeichen und bedeutet, dass die notierten Töne jeweils eine Oktave höher sind.)
Violine (Geige)	g – d^1 – a^1 – e^2	g (ca. 196 Hz)	a^4 (3520 Hz)	d^5	8va Flageolett g a4 d5
Viola (Bratsche)	c – g – d^1 – a^1	c (ca. 130,8 Hz)	a^3 (1760 Hz)	e^4 (ca. 2637 Hz)	8va Flageolett c a3 e4
Violoncello (Cello)	C – G – d – a	C (ca. 65,4 Hz)	a^2 (880 Hz)	a^4 (3520 Hz)	8va Flageolett C a2 a4

„Tonumfang von Geige, Bratsche und Cello“[28] (eigene Darstellung)

[28] Quellen: [Geige] https://www.vsl.co.at/de/Violin/Range;
[Bratsche] https://www.vsl.co.at/de/Viola/Range;
[Cello] https://www.vsl.co.at/de/Cello/Range (letzter Aufruf jeweils 17.9.2019)

Neben den verschiedenen Instrumentengrößen und Tonumfängen weist das Cello im Gegensatz zur Geige und Bratsche am Untersattel des Korpus noch einen Stachel auf, der das Halten des Instrumentes erleichtert. Das führt zur SPIELKÖRPERHALTUNG, die mit dem jeweiligen Instrument verbunden ist (Kapitel V.B.3). Der Stachel des Cellos gründet sich auf der typischen Spielkörperhaltung einer Cellistin, die typischerweise nur im Sitzen spielt.[29] Die typische Haltung ist im folgenden Bild zu sehen.

Cellist:



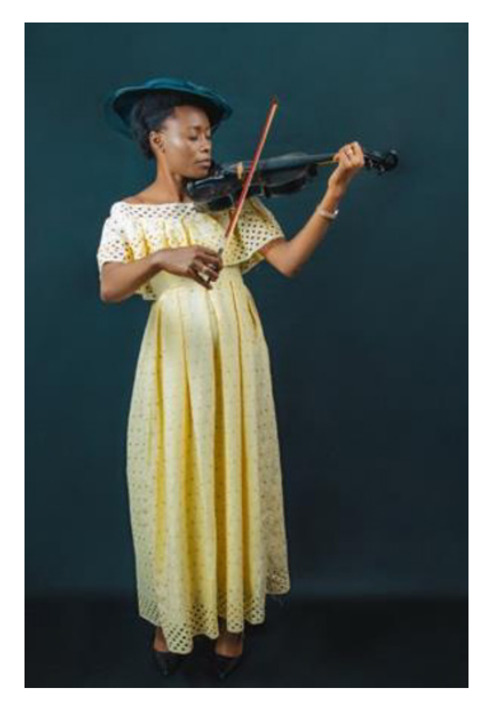
„Typische Spielkörperhaltung eines Cellisten“[30]

[29] Früher und teilweise bis heute wird das Cello ohne Stachel gespielt. In diesem Fall wird es mithilfe der Knie gehalten.

[30] Quelle: Maick Maciel, unter: https://unsplash.com/de/fotos/sxYaxgJg0Ow (letzter Aufruf: 17.9.2019)

Demgegenüber halten Violinist:innen und Bratschist:innen ihr Instrument unter dem Kinn und können es sowohl im Sitzen als auch im Stehen spielen. Exemplarisch sind hier eine stehende Violinistin und ein sitzender Bratschist abgebildet.

Violinistin:



„Spielkörperhaltung einer Violinistin“[31]

[31] Quelle: Bave Pictures, unter: https://www.pexels.com/photo/woman-in-yellow-dress-playing-violin-12978179/ (letzter Aufruf: 17.09.2019)

Bratschist:



„Spielkörperhaltung eines Bratschisten“[32]

Dass die Instrumente mit verschiedenen Spielkörperhaltungen einhergehen, hat Einflüsse auf das gemeinsame Musizieren in Streichensembles. Schließlich werden die Streichinstrumente die meiste Zeit[33] mit einem Bogen[34] gespielt, der ungefähr in einem rechten Winkel über die Saiten geführt wird, sodass sie in Schwingung versetzt werden.

Die Streichmusiker:innen sind aufgrund der Bauart ihrer Instrumente mit besonderen Herausforderungen konfrontiert. Während etwa jede Note eines Notensystems einer Taste auf einer Klaviatur entspricht, benötigen Streichinstrumentalist:innen eine jahrelange Ausbildung bis sie in der Lage

[32] Quelle: https://howlingpixel.com/i-de/Bratsche (letzter Aufruf: 17.09.2019)
[33] Außerdem gibt es noch das Pizzicato-Spiel, in dem die Saiten mithilfe des Zupfens zum Schwingen gebracht werden.
[34] Bögen sind klassischerweise und bis in die Gegenwart mit Pferdehaar bespannt.

sind, ‚saubere Töne' im Sinne des diatonischen Tonsystems zu spielen (Kapitel V.B.1.o). Dazu gehören etwa die Suche nach den „Lagen" – richtige Hand- und Fingerpositionen auf dem Griffbrett – und das regelmäßige Abgleichen von Tönen etwa mit leeren Saiten, Stimmgeräten und Klavieren. Im Musikunterricht werden in diesem Zusammenhang zu Unterrichtsbeginn Tonleitern (Gebrauchsleitern) geübt, sodass die Musiker:innen lernen, einen Bezug zum konventionalisierten Tonsystem herzustellen (Kapitel V.B.1). In diesem Zusammenhang nimmt auch das Hören eine herausragende Rolle beim Streichinstrumentenspiel ein. Während man theoretisch ein Klavier auch nur sehend spielen könnte, ist das Erhören der richtigen Töne auf dem Streichinstrument zentral. Die Musiker:innen sind so in ihrer Ausbildung lange damit beschäftigt, die in den Noten abgebildete Musik, ‚richtig' umzusetzen. Des Weiteren verbinden sich mit der Bauart der Instrumente und den dazugehörigen Bögen bestimmte Formen des Spiels der Instrumente, sodass sich viele der Bewegungen von Musiker:innen eines Streichensembles auch von der Charakteristik ihres Instrumentes ableiten[35] (Kapitel V.B.3).

6. Musikgattungen: Von Klassischer, Pop- und anderer Musik

Ein weiterer Aspekt, der Einfluss auf das Musizieren in Streichensembles hat, sind die Musikgattungen der jeweiligen Stücke, die gespielt werden. So lässt sich grob zwischen Klassischer bzw. Ernster Musik (E-Musik) und verschiedenen Formen populärer Musik oder Unterhaltungsmusik (U-Musik) unterscheiden (Kapitel V.A), die mit bestimmten Formen von Rhythmus und Musikstückstrukturen oder typischen Affekten oder Emotionen assoziiert sind. Sie gehören insofern zur institutionellen Ebene der Musik, als dass sie bestimmten konventionellen Formen gehorchen, die als

[35] Hübsche Musikprojekte spielen performativ damit, die konventionellen Spielweisen der Instrumente zu unterlaufen. Exemplarisch hierfür sind folgende YouTube-Videos der Künstler:innen von
„CarringtonBrown": https://www.youtube.com/watch?v=9CgWsDVJfFg
„Salut Salon": https://www.youtube.com/watch?v=37uHqbWccY0
Und „Wiener Cello Ensemble 5+1":
https://www.youtube.com/watch?v=aUeysGoPFTk

kulturell gefestigtere Strukturen gelten – Jazzmusik unterscheidet sich etwa von Metalmusik durch Qualitäten und Formen der jeweiligen Stücke usw. Gleichzeitig sind die musikalischen Gattungen stärker Variationen, Differenzierungen und Neuentwicklungen unterworfen und finden sozusagen vor dem Horizont der standardisierten Instrumente und des konventionalisierten Ton- und Notensystems statt.[36]

Die musikalischen Gattungen sind insofern interessant, als dass sie sozusagen eine Doppelseitigkeit aufweisen: Zum einen lassen sie sich sozialstrukturell betrachten und etwa mit verschiedenen Milieus verknüpfen, wie sich das z. B. in der Publikumsforschung ausdrückt[37] (Kapitel V.A). Auf der anderen Seite lassen sich bestimmte Formen des Musizierens – etwa in Form des Auftretens, des musikalischen Bewegens usw. – mit den verschiedenen Musikgattungen in Verbindung bringen. So können Musiker:innen, die Volksmusik spielen, beim Musizieren zum Schunkeln neigen, während Klassische Musik typischerweise mit ernsteren Formen der Performanz verknüpft wird. Ein Autor, der die musikalischen Gattungen in den Fokus seiner Betrachtungen rückt, ist Theodor W. Adorno (1968). Dabei nimmt er im Sinne der Kritischen Theorie eine Kulturindustrie- und Konsumkritik vor, in der er normativ etwa zwischen ‚guter' und ‚schlechter' Musik, dem „guten" und dem „gleichgültigen, unmusikalischen, antimusikalischen" Hörertypen unterscheiden kann (vgl. Adorno, 1968, 12-30). In diesem Zusammenhang widmet er sich ebenfalls der Kammermusik (zu der auch Streichensembles gehören) (ebd. 96-114), die er in einem sozialen Raum oder einem Milieu einordnet.

---

[36] Natürlich gibt es hier auch teilweise Wechselwirkungen – etwa neuere Formen der musikalischen Notation wie z. B. der Tabulatur im Zusammenhang von populären Formen der Musik oder Innovationen der Gestaltung von Musikinstrumenten etc.

[37] Etwa bei Neuhoffs Studie (2008): „Konzertpublika. Sozialstruktur, Mentalitäten, Geschmacksprofile".

So sei die Kammermusik mit einer bestimmten Form der „Privatheit“ und „Kennerschaft“ verbunden (ebd. 69), die Spielenden befänden sich in einer derartigen Konkurrenz, „daß der Gedanke an den Konkurrenz-mechanismus der bürgerlichen Gesellschaft nicht abzuweisen ist“ (ebd. 96). Weiter heißt es:

> „Der erste Schritt, Kammermusik richtig zu spielen, ist zu lernen, nicht sich aufzuspielen, sondern zurückzutreten. Das konstituiert sich nicht durch die auftrumpfende Selbstbehauptung der einzelnen Stimmen – sie ergäbe ein barbarisches Chaos – sondern durch einschränkende Selbstreflexion. Wenn die große bürgerliche Kunst ihre eigene Gesellschaft transzendiert durch die umfunktionierende Erinnerung an feudale Elemente, die dem Gang des Fortschritts zum Opfer fielen, so pflegt Kammermusik, als Korrektiv des patzigen Bürgers, der auf dem Seinigen steht, Courtoisie“ (Adorno, 1968, 98).[38]

Diese Verbundenheit mit den bürgerlichen Idealen bleibt bis in die Gegenwart aktuell. So knüpft etwa der bereits zitierte Seliger mit seinem Buch „Klassikkampf“ (2017) an die Debatte an, wie Klassische Musik auch einem Publikum vermittelt werden kann, das sich jenseits des intellektuellen, bürgerlichen Milieus befindet (Kapitel V.A).

Im Rahmen dieses Abschnittes wurde die institutionelle Struktur des Musizierens in Streichensembles erarbeitet. Es wird die These vertreten, dass das Verständnis dieser Strukturen Voraussetzung ist, um die zeichenhafte und körperliche Koordination zwischen Musiker:innen eines Streichensembles verstehen zu können. So stehen die einzelnen Stimmen der miteinander Musizierenden in einem objektivierten, konventionalisierten Verhältnis zueinander, das im Rahmen des Musizierens realisiert werden muss. Gleichzeitig kann die musikalische Interaktion nicht allein vom Musiksystem und den damit verbundenen Noten abgeleitet werden. So ist die Frage, *wie* die Musiker:innen sich zu koordinieren haben, nicht Teil der musikalischen Notation. Außerdem bleibt offen, *wie* es den Musiker:innen

[38] Übrigens hat Adorno selbst mehrere Streichquartette komponiert. Eine mögliche Interpretation eines derselben findet sich hier:
https://www.youtube.com/watch?v=ewsmReP33E0

gelingt, die in den Noten abgebildeten einzelnen Musikstimmen zu realisieren und sich vor diesem Hintergrund zu koordinieren. Des Weiteren leiten sich zahlreiche Herausforderungen des Ensemblespiels von der Spezifik der Streichinstrumente ab. So sind Streichinstrumente mit einer typischen Spielweise verbunden, die Formen von Bewegungen erlaubt und andere einschränkt. Insofern unterscheidet sich das Musizieren in Streichensembles von anderen musikalischen Interaktionen.

III.B Sozialphänomenologie der Musik und Musikmachen als Handeln: Musikalisches Erleben und Musizieren

> „Eine phänomenologische Annäherung an die Musik kann problemlos die physikalischen Qualitäten des Tones ebenso wie die Rationalisierung dieser Töne, die zur musikalischen Tonleiter führt, außer Acht lassen. […] All das ist für das Erleben des Hörers ohne Bedeutung. Er empfängt keine Schallwellen, noch nimmt er Schall wahr“ (Schütz, 2016a [1944], 86).

In diesem Abschnitt des Forschungsstandes wird ein Einblick in die *subjektive Dimension* des *musikalischen Erlebens* und des *Musizierens als Handeln* gegeben, denn das gemeinsame Musizieren realisiert sich nicht nur zwischen Musiker:innen eines Ensembles, sondern auch durch das musizierende Handeln der Einzelnen, die nicht nur die Musik subjektiv erfahren, sondern auch ihre ‚innere Musik‘ zum Gegenstand der äußeren Welt machen.

1. Die Sozialphänomenologie der Musik

Diesen Aspekt der Musik eröffnet Alfred Schütz (2016a [1944] und 2016b [1951]). Musik zeichne sich dadurch aus, dass sie einen sinnhaften Zusammenhang darstelle, der ohne Begriffsschema oder spezifische semantische Funktionen auskommt (Schütz, 2016a [1944], 83 f.):

> „Musik ist ein Beispiel für einen sinnhaften Zusammenhang ohne Bezug zu einem begrifflichen Schema und streng genommen ohne unmittelbaren Bezug zu den Gegenständen der Welt, in der wir leben, ohne Bezug zu den Eigenschaften und Funktionen dieser Gegenstände. Musik hat keinerlei repräsentative Funktion. (Die musikalische Notation hat natürlich eine solche repräsentative Funktion.)“ (ebd., 84).

Damit unterscheide sich die Musik systematisch von anderen Formen der Kunst wie etwa Poesie, Malerei, Tanz oder Ornamenten (Mustern), wobei die letzteren eine der besten Analogien zum sinnhaften Aufbau der Musik darstellten, denn sie haben in der Wiederholung und Verflechtung einen sinnvollen repräsentationalen Wert (ebd., 85 ff.).

Neben der Abgrenzung zum begrifflichen Schema klammert Schütz die materiale Tonerzeugung, die Aufführungsformen und die Notation der Musik, in seinen „Fragmenten zur Phänomenologie der Musik“ ein (2016a). Zwar hätten sie mittelbare Auswirkungen auf das Erleben des Hörens, machen aber nicht den Charakter des Phänomens der Musik aus (ebd., 87 f.). So könne Musik als ein rein *inneres Bewusstseinsphänomen* realisiert werden.[39] Nichtsdestotrotz seien die musikalische Notation und die Aufführungsformen genuin für die Vermittlung der musikalischen Gedanken (vgl. ebd., 88).

Als Phänomen des „inneren Ohres“ zeichne sich Musik des Weiteren durch ihren polythetischen Charakter aus:

> „Es ist nicht möglich, den idealen Gegenstand ‚musikalisches Werk‘ monothetisch zu blicken – zumindest für das gewöhnliche menschliche Bewußtsein. Wir können nicht in einem einzigen Strahl den konstituierten Sinn eines musikalischen Werkes fassen. Wir können das bestenfalls in Bezug auf den Inhalt, den es ausdrückt, die spezifische Stimmung oder Emotion, die es in uns weckt, oder seine innere Form, etwa wenn wir sagen: ‚Das waren Variationen mit einem Finale in der Form einer

[39] Der Aufsatz „Gemeinsam Musizieren“ von Schütz (2016b; erste Fassung des Artikels wird auf 1947 datiert), beleuchtet Musik aus einem völlig anderen Blickwinkel, in dem das musikalische Geschehen in der äußeren Welt nicht eingeklammert wird (Kapitel I).

> Passacaglia.‘ Das musikalische Werk selbst jedoch kann nur erinnert und erfaßt werden, indem die polythetischen Schritte, in denen es aufgebaut wurde, rekonstituiert werden, indem im Bewußtsein oder tatsächlich seine Entwicklung vom ersten bis zum letzten Takt reproduziert wird, so wie es in der Zeit abläuft. Dieser Prozeß ist selbst notwendigerweise ein zeitlicher Prozeß (dessen Natur genau untersucht werden muß)“ (ebd., 89).

Durch diese Eigenschaften sei die Existenzform der Musik untrennbar mit der inneren Zeit des Bewusstseinsstroms verschmolzen und entspräche so in besonderer Form der durée im Sinne Bergsons (ebd., 91). Obwohl Schütz deutlich macht, dass Musik grundsätzlich nur polythetisch erfassbar sei, könne man die Prozesse des musikalischen Ablaufs auch als „Bewegung“ begreifen. Bewegungen wiederum haben einen Doppelcharakter, insofern sie gleichzeitig Phänomen der inneren und äußeren Zeit seien. In diesem Sinne eröffnet sich bei der Betrachtung der Musik als Bewegung die Möglichkeit, Teile derselben monothetisch zu erfassen:

> „Einerseits meint Bewegung die ablaufende Bewegung, den stetigen Ortswechsel eines Gegenstandes; ein Ereignis, das in der Zeit geschieht und das nur von unserem inneren Zeitsinn – der durée – als Einheit erfaßt werden kann. Andererseits ersetzt unser Bewußtsein die Bewegung als fortlaufendes Geschehnis durch den räumlichen Pfad, der von dem Gegenstand durchlaufen wird. Das ist ein begriffliches Schema und als solches unvereinbar mit der reinen durée. Dieser Prozeß erfordert die Exteriorisierung der durée in den Raum, die Transformation des inneren Zeitsinns in räumliche Zeit, in die Zeit unserer Uhren, unseres Lebens mit anderen, in die Zeit, in der sich die Erde um ihre Ache dreht und ihre Bahn um die Sonne zieht“ (ebd., 90).

Und so bliebe Musik in ihrem Ursprung der inneren Zeit des Bewusstseinsstroms „völlig frei von räumlichen Elementen“ (ebd., 98). Da Musik untrennbar mit dem inneren Bewusstseinsstrom verbunden sei, bedarf es der reflektierenden Eigenschaften des Bewusstseins, um Musik als Sinnzusammenhang zu erfahren. Diese Erfahrbarkeit sei mit der Fähigkeit der „reflektierenden Einstellung“ des Bewusstseins und damit dem sogenannten Gedächtnis verbunden. Die Gedächtnis-Leistungen des Bewusstseins,

die also in die Vergangenheit des Bewusstseinsstroms gerichtet sind, unterteilt Schütz in „Retention“ und „Reproduktion“. Auf der anderen Seite bedarf das musikalische Erleben auch der in die Zukunft gerichteten „Erwartungen“ des Bewusstseins, die Schütz in „Protentionen“ und „Erwartungen“ unterscheidet. Sie unterscheiden sich zu den eigentlichen reflektierenden Bewusstseinseinstellungen dadurch, dass sie im eigentlichen Sinne „leer“ sind, insofern sie sozusagen ein Weiter-So in die Zukunft projizieren.

Des Weiteren stelle sich die Frage, unter welchen Umständen und auf welche Art und Weise eine reflexive Bewusstseinseinstellung vorgenommen werden könne (ebd., 123 f.). Den Schlüssel hierzu stellt für Schütz die „Relevanz“ dar. Sie wiederum sei abhängig vom Hier-und-Jetzt und ist damit permanenter Veränderung unterworfen. Dabei realisiere sich der „Mechanismus der Reflexion“ sowohl als „Schicksal“ als auch als „Steuerung“ insofern wir sowohl passiv Assoziationen erfahren als auch durch Aufmerksamkeit und Interesse unsere Reflexionen steuern können. So oder so könne nicht beliebig zu jeder Zeit ohne weiteres eine reflexive Bewusstseinshaltung eingenommen werden. Sie bedarf vielmehr der „Ruheplätze“[40] zwischen den Regungen und Spannungen des Bewusstseinsstromes (ebd., 128).

Das Interessante ist nun, dass Musik in Form von musikalischen Phrasierungen selbst artikuliert sei:

> „Es besteht in der Kunst, jede Einheit und Untereinheit dadurch erkennbar zu machen, daß das, was zusammen gehört, in einer einzelnen Phase zusammengebracht und von der nächsten Phase durch eine sehr kurze Unterbrechung des musikalischen Flusses getrennt wird – manchmal so kurz, daß nicht einmal ein Notationszeichen erforderlich ist, um die kurze Pause zwischen dem Ende der ersten und dem Beginn der nächsten Phase zu markieren. Es ist dieser kleine Bruchteil der Zeit, inkommensurabel in unserer gegenwärtigen Notation, die der Sänger oder Bläser zum Atmen braucht, oder der Streicher für den Wechsel der Strichrichtung des

[40] Das Konzept des „Ruheplatzes“ übernimmt Schütz von William James (ebd. 122).

> Bogens. Die Komponisten unserer Zeit weisen den Musiker durch den Gebrauch von Bindebögen oder Akzentzeichen oder in besonderen Fällen sogar durch Pausen an, diese thematischen Einheiten und Untereinheiten zu beachten“ (ebd., 128).

Insofern teile sich die Musik in Untereinheiten auf, wobei die Übergänge zwischen solchen Untereinheiten die Ruheplätze darstellen, in denen das reflektierende Bewusstsein aus dem Bewusstseinsstrom heraustreten könne. So fordere der Fluss der Musik selbst zur Reflexion auf, auf den sich die Hörenden einlassen können/müssen, um die Musik als sinnhaften Zusammenhang zu erleben. Des Weiteren thematisiert Schütz auch die Sinnlichkeit des Hörens, die mit der Musik verbunden sei.

> „Das Organ jedoch, mit dem wir Musik erleben, das Ohr, hat keinerlei Kinästhesien. Es gibt kein Zentrum der Nähe und keinen Horizont des akustischen Feldes, noch gibt es eine Strukturierung analog zu derjenigen der Perspektive. Natürlich höre ich Schritte, die sich nähern, höre ich den fernen Donner. Aber wenn wir diese Fälle analysieren, finden wir, daß die Erlebnisse, die mit den Ausdrücken ‚nähern‘ oder ‚fern‘ bezeichnet werden, nicht solche des reinen akustischen Feldes sind. Sie gründen auf vorkonstituierten räumlichen Erfahrungen, die nicht rein auditive waren“ (ebd., 96).

Außerdem verändere sich das Hören mit der musikalischen Ausbildung, sodass das Hören auch mit dem Wissen der Hörenden verknüpft sei (ebd., 87; Kapitel V.B.1.o und V.B.2).

Interessant ist, welche Rolle Schütz dem *Rhythmus* von Musik zuordnet. So stellt er etwa in Frage, ob dieser genuin für das musikalische Erleben sei (ebd., 107). So gäbe es musikalische Kulturen, die ohne Rhythmus (im modernen Sinne) auskommen würden (ebd.). Schütz stellt die These auf, dass der Rhythmus der westlich-abendländischen Musik auf Phänomene zurückzuführen sei, die außerhalb des reinen inneren zeitlichen Bewusstseinsstroms liegen:

> „Dazu kommt, daß das Konzept des Rhythmus ein äquivokes ist, da es einerseits auf physiologische Geschehnisse (Herzschlag, Atmung) verweist, andererseits auf Geschehnisse der äußeren Welt (marschieren,

> gehen, tanzen) und schließlich auf besonderen Strukturierungen unserer modernen musikalischen Vorstellung (Rhythmus als eine Funktion der Harmonie). Das ist der Grund, warum Rhythmus nicht in den Katalog der Grundbestandteile unseres musikalischen Erlebnisses aufgenommen wurde“ (ebd., 108).

Vor diesem Hintergrund rekonstruiert Schütz die „prärhythmischen“ Kategorien, die zur Konstituierung des Rhythmus führten: die „Artikulation des musikalischen Flusses“, die durch ein „Wechselspiel von Regungen und Ruheplätzen konstituiert wird“; die daraus resultierenden „musikalischen Phrasierungen“; die durch die verschiedenen Zeitwerte der Töne und musikalischen Themen resultierende Relevanzgewichtungen; und schließlich Akzentuierungen und Hinweise in Bezug auf die Dynamik der Musik (ebd., 133). Diese Kategorien gelten laut Schütz jenseits der verschiedenen kulturellen Formen der Musik (ebd.). Insofern stellt der Rhythmus in Schütz’ Analyse eine Ableitung der Artikulation des musikalischen Phänomens dar. Nichtsdestotrotz habe der Rhythmus in der westlich-abendländischen Musik die besondere Rolle, die harmonischen Grundlagen der jeweiligen Stücke zu unterstützen.

Anschließend widmet sich Schütz dem kulturspezifischen Rhythmus der westlich-abendländischen Musik, den er etwa wie Simmel (vgl. 1882) auf körperliche Gegebenheiten wie Herzschlag und Atmung zurückführt. Damit einhergehend erfahre die Musik eine besondere Form der Struktur bzw. Artikulierung, die er in folgenden Kategorien zusammenführt:

> „(1) Artikulation in numerisch identischen Phasen; im Fall des Atmens konstituiert eine zweiphasige Artikulation eine Einheit, das Einatmen + Ausatmen.
> (2) Das Ende jeder Einheit führt zur Wiederherstellung der gleichen Situation wie am Beginn.
> (3) Alle Einheiten sind von gleicher Dauer, ebenso wie die Phasen, die diese Einheit konstituieren.
> (4) Die Einheiten folgen aufeinander als wiederkehrende Ereignisse in unmittelbarer Wiederholung.
> (5) Obwohl die Phasen, welche die Einheit konstituieren, von gleicher Länge sind, sind sie nicht von gleicher Gewichtung. Eine überwiegt die andere oder die anderen, hat einen spezifischen Akzent. Im Fall der Atmung hat Einatmen eine höhere Gewichtung (Betonung) als das Ausatmen, weil wir die Muskelbewegung im Ausdehnen unseres Brustkorbs als eine größere Anstrengung als die Entspannung empfinden“ (Schütz, 2016a [1944], 135).

Diese Kriterien machten den Rhythmus der Musik aus. Dabei ist das Rhythmische dasjenige Element, das aus der reinen inneren zeitlichen Dauer am ehesten heraustrete und so ein Äußerliches im Musikalischen markiere.

In seinem Artikel „Gemeinsam Musizieren. Eine Studie sozialer Beziehungen“ schließt Schütz (2016b [1951]) an seine Phänomenologie der Musik an, erweitert hier aber seine Betrachtungen auf das Musizieren mehrerer. Hier stellt sich der Autor die Frage, wie es den Musiker:innen gelingt, die jeweiligen inneren Bewusstseinsströme zu synchronisieren, um gemeinsam *eine* Musik machen zu können.

> „Es gibt jedoch eine Art von Musik – die polyphonische Musik der westlichen Welt – die es mit der magischen Kraft ihrer besonderen musikalischen Mittel ermöglicht, gleichzeitig in zwei oder mehr Ereignisströmen zu leben. In polyphonen Kompositionen hat jede Stimme ihren besonderen Sinn; jede stellt eine Reihe von sozusagen autarken musikalischen Ereignissen dar; aber dieses Fließen wird in Gleichzeitigkeit mit anderen musikalischen Ereignisreihen kombiniert, die in sich selbst nicht weniger

> autark sind, jedoch mit dem ersten koexistieren und sich mit ihm durch genau diese Gleichzeitigkeit zu einem neuen sinnhaften Zusammenhang verbinden“ (ebd., 164).

Die Antwort darauf sei, dass die Musizierenden Handlungen ausführen müssen, die in der räumlichen äußeren Zeit geschehen (ebd., 165). Dies sei möglich, weil das gemeinsame Musizieren sich in einer „echten face-to-face-Beziehung“ realisiere, insofern „nicht nur ein[…] Abschnitt der Zeit“, sondern auch ein „Raumsektor“ miteinander geteilt werde (ebd., 166):

> „Der wechselnde Gesichtsausdruck des anderen, seine Gesten beim Spielen seines Instrumentes, kurz alle Tätigkeiten des Aufführens, richten sich in die äußere Welt und können vom Partner unmittelbar erfaßt werden. Sogar wenn sie ohne kommunikative Absicht durchgeführt werden, werden diese Tätigkeiten von ihm als Anzeichen dafür interpretiert, was der andere tun wird und deswegen als Anregungen oder sogar Befehle für sein eigenes Verhalten. Jeder Kammermusiker weiß, wie irritierend eine Sitzordnung sein kann, welche die gemeinsam Musizierenden daran hindert, sich gegenseitig zu sehen. Zudem geschehen alle Aufführungstätigkeiten in der äußeren Zeit, der Zeit, die durch Zählen oder durch das Metronom oder durch den Schlag des Dirigentenstabes gemessen werden kann. Die gemeinsam Musizierenden können auf diese Techniken zurückgreifen, wenn aus irgendeinem Grund das Fließen der inneren Zeit unterbrochen wurde, in dem sich der musikalische Inhalt entfaltet“ (ebd., 166 f.).

Schließlich gibt Schütz auch Hinweise für die Bedeutung der Ausbildung von Musiker:innen. So müsse etwa ein Pianist, der vom Blatt spiele, ein guter Techniker sein und eine „gewisse Stufe der musikalischen Kultur erreicht haben“, die es ihm überhaupt erst ermögliche, aus dem „Stegreif ein Musikstück des Typs, der vor ihm liegt zu lesen“ (ebd., 157).

Die Perspektive, die Schütz auf musikalisches Erleben und das gemeinsame Musizieren wirft, eröffnet die subjektive Dimension des Musizierens, die ebenso wenig ignoriert werden darf wie die institutionelle Struktur, vor deren Hintergrund sich das gemeinsame Musizieren realisiert. Um Musik als solche erfassen zu können, ist es nötig, sie als subjektives Bewusst-

seinsphänomen zu begreifen, das sinnhaft ist und im gemeinsamen Musizieren kommuniziert wird.[41] Insofern kann die Koordination zwischen den Musiker:innen nur verstanden werden, wenn man sie mit der subjektiven Perspektive der Musiker:innen verbindet. Des Weiteren wird durch Schütz' Ausführungen auch die Bedeutung der Sinnlichkeit der Musiker:innen aufgegriffen. Beim gemeinsamen Musizieren müssen sich die Spielenden wechselseitig sinnlich wahrnehmen können, um vor diesem Hintergrund die Musik der anderen verstehen und sich untereinander synchronisieren zu können. Gleichzeitig bleibt auch in den Ausführungen Schütz' offen, wie diese Kommunikation zwischen den Musiker:innen situativ vonstattengeht und in welchen Formen sich das gemeinsame Musizieren realisiert, sodass eine Betrachtung der musikalischen Interaktion nicht aus der Sozialphänomenologie der Musik abgeleitet werden kann.

2. Musizieren als Handeln und das Wissen von Musiker:innen

Das Buch David Sudnows „The Ways of the Hand“ (2001) schlägt im Rahmen des vorliegenden Forschungsstandes eine Brücke zwischen der Sozialphänomenologie Schütz' zur äußeren, situativen, empirischen Dimension des Musizierens. Der Autor schildert, wie er Jazzimprovisation am Klavier lernt. Die Beschreibungen versetzen uns in die Perspektive des Autors, der auf seine Hände schaut und die Lesenden nachvollziehen lässt, wie in jahrelanger Übung die Musik Schritt für Schritt in seine Hände und seinen Körper gelangt und zwar derart, dass für Sudnow schließlich seine Hände wie eine unabhängige Entität erscheinen, die von selbst „singen“ und die er bei ihrem Spiel beobachtet. Dabei beginnen seine Beschreibungen an einem Punkt, an dem das Instrument und die Musik als widerständig erfahren werden. So beschreibt Sudnow, wie die institutionelle musikalische Struktur – etwa Intervall- und Akkordstrukturen oder Jazz-Schemata – in körperliche Bewegungen übersetzt und so inkorporiert wird, bis die Hände wie von selbst die Musik realisieren. Auch wenn sich Klavierspiel

[41] Es gibt Software, die auf Noten dargestellte Musik digital abspielt. Typischerweise kann man den Unterschied zu menschlich erzeugter Musik hören, da die Software nicht in der Lage ist, den *Sinn* der Musik wiederzugeben.

und Improvisation vom Streichinstrumenten- und Notenspiel unter-scheiden, lassen sich die Ausführungen Sudnows auf das gemeinsame Streichinstrumentenspiel übertragen, denn es realisiert sich zwischen Musiker:innen, die eine jahrelange Ausbildung in ihrem Instrument haben, die mit einer Reihe musikalischer Habitualisierungen – typischer Körperbewegungen, konventionalisierter Gesten, einer bestimmten Sprache etc. – einhergeht.

Während Schütz in seinen Ausführungen die institutionelle Ebene der Musik und des musikalischen Zusammenspiels (Harmoniestruktur, Instrumentenbau, Zeichensystem etc.) im phänomenologischen Sinne einklammert, wird diese institutionelle Umwelt der Musik – harmonische Struktur von Jazzmusik und Aufbau des Klaviers – zwangsläufig zum Ausgangspunkt der Ausführungen Sudnows (ebd., 7-12). Dem folgend wird deutlich, dass sich das Wissen in Bezug auf die Jazzmusik stufenweise schichtet, dieses zunächst angeeignet werden muss – etwa mit Merksätzen (ebd., 10) – und wie dieses Wissen mit der Klaviatur verbunden ist, sodass bestimmte Handhaltungen und Fingersätze realisiert werden müssen.

> „My first lessons had me gain working ability with a simple nomenclature. To play jazz I had to learn again what scales were, and about *chords–clusters of certain scale notes sounded simultaneously–*and how such chords are best spaced and arranged on the keyboard for jazz play. Then there were simple facts about song structure. I was told that once chords were well handled in their progressions in songs, improvisation could start“ (ebd., 6).

Dabei macht Sudnow deutlich, mit welchen Formen der Sinnlichkeit dieses Lernen verknüpft ist und wie sich die Bedeutung der Sinne im Laufe des Lernens wandelt: So sitze er am Anfang vor der Klaviatur, die er als eine Art Terrain beschreibt, und orientiert sich zunächst vor allem *sehend*. Er *schaut* seinem Lehrer beim Spielen auf die Finger und *betrachtet* die Klaviatur als eine Landschaft, in der er mit den Händen nach gut klingenden Orten sucht, wobei er die Koordinierung seiner Hände vor allem *visuell* anleitet.

> „Anyone who´s witnessed or been a beginning pianist or guitarist learning chords notices substantial initial awkwardness. Lots of searching and looking are first required. The chord must be detected as a sequence of named notes with a look that reviews the terrain up and down, finding the chord as a serial ordering of these and those particularly identified tones, going left to right to left, consulting the rules to locate the places. Then some missing ones in the middle are found. And along with such looking are hands that behave correspondingly“ (ebd., 12).

Und nicht nur, dass die Hände einzelne Orte auf der Klaviatur finden müssen, diese Orte stehen in bestimmten Distanzen zueinander, die immer wieder wechselnd aufgesucht werden. Und wo zunächst das Sehen hilft, die verschiedenen Distanzen zu überwinden, wird mit häufigen Wiederholungen diese Distanzen derart habitualisiert, dass sie in den Körper übergehen:

> „Looking's work load progressively lightens for finding distances, the gaze at the keyboard progressively diffuses in function, as places gradually become places toward which the appreciative fingers, hand, arm are aimed. As I reached for chords (and reaching for chords in song contexts always involves reaching for recurring patterns of them), I was gaining a sense of their locations by going to them, experiencing a rate of movement and distance required at varying tempos, thereby developing an embodied way of accomplishing distance“ (ebd., 15).

Das führt dazu, dass wenn er sich mittig zur Klaviatur positioniere, er sofort mit den habitualisierten Distanzen die richtigen Orte ergreifen kann: „The body's own appreciative structures serve to find places. A grasp develops of the setting of the keyboard and its dimensions relative to the hand's and arm's moving extension from the body's center, and in time this skill becomes so refined and generalized that precise alignment at the center isn't even needed“ (ebd., 16). Nachdem Sudnow die Grundlagen des Jazzspiels erlernt hat, wagt er sich an das erste Zusammenspiel. Spannend ist in diesem Kontext, dass es zuvor nicht erlernt oder erprobt wurde und das Zusammenspiel aus seiner Sicht völlig missglückte (ebd., 33). So erfuhr er auch, dass er sein eigenes Spiel nicht aus den anderen Stimmen heraushören konnte, wobei er diese Erfahrung nicht unbedingt auf die Sitzordnungen oder die Zusammenstellung der Instrumente schob:

> „The new experience with sound illuminates one difficulty among many I'd formerly had. Compounding the general desperateness of my first session-playing attempts, there was a frustrating inability to hear myself. On a small bandstand with a small spinet piano, a bass player over one shoulder and drummer over the other, I continually felt I was being drowned out and often played with excessive force in the attempts to hear myself (my complaints about the acoustic were probably ignored by other musicians, since they sounded like a weak excuse for a poor showing). Yet it wasn't a question of simple concentration on the sounds, of their loudness as that might be measured on an oscilloscope, of a deficiency of my hearing. Other players seemed to have no trouble in this respect. *What was really involved in my inability to hear, in these earliest session, was that there was so little courseness to my play, so little development unfolding with which I could be prospectively and retrospectively engaged*" (ebd., 44 f. [Hervorhebung durch T.V.]).

Auf diese Weise thematisiert Sudnow eine Form des handelnden Hörens, das mit der Handlungsrelevanz und dem Wissen des Akteurs verknüpft ist (Kapitel V.B.2). Im weiteren Lernprozess entwickelt Sudnow eine neue Fähigkeit, die deutlich über die Basiskenntnisse der Anfänge hinausging: So routiniert er sein händisches Spiel, bis die Hände anfangen, eigenständig zu spielen. So wird das Spiel nicht mehr als Entwurf in die Zukunft wahrgenommen, sondern erst im Nachhinein registriert:

> „Here I was very much backward-looking and reparatively forward-going, still engrossed in continous analytic thinking, looking back at the passage I'd just done and striving to repeat it. My hands didn't know how to stay more involved within the shorter and steadily moving framework of only several particular next notes at time. […] As the hand did things it was seeking to do singingly, it had all the while been becoming a hand able to do all sorts of things everywhere […]" (ebd., 55 f.).

Sudnow fängt an, zum eigenen Spiel zu singen, sodass er nicht nur im Nachhinein das Spiel seiner Hände registriere, sondern im Vorhinein antizipieren könne, welche Töne zu hören sein werden.

> „If someone calls out a note's name, I can't sing it, nor can I name a note that's played, a skill much too loosely termed perfect pitch. But if I sing a tone, or listen to one on a record, I can then go to the piano and play it on my very first touch of the instrument about eighty percent of the time. So my hands, arms, and shoulders (for, like other pianists, I can do this while standing up, off center from the middle, reaching down to the keyboard with one finger, and often without looking)–*they* have almost perfect pitch. My thoughts don't" (ebd., 63).

So habe er zwar nicht das „absolute Gehör", aber seine Finger, Hände und Arme durch jahrelanges Üben. Er scheint des Weiteren eine Annäherung für ein Phänomen zu finden, dass häufig oberflächlich als Flow beschrieben wird: Auf der Suche nach einer Form von Leichtigkeit lässt er sich von seinem Idol Jimmy Rowles inspirieren:

> „For months, night after night I'd watch him move from chord to chord with a broadly swaying participation of his shoulders and entire body. I'd sympathetically feel him delineate waves of movement, some broadly encircling, others subdividing the broadly undulating strokes with finer rotational ones, so that as his arm reaches out to get from one chord to another it was as if some spot on his back circumscribed a very small figure at the same time, as if at slow tempos this was the way to bolster a steadiness to the beat. […] And along with his almost strictly linear foot taps, a small head gesture circumscribed the arm's same accented temporal path. In an anchored heel you'd only see up-and-down movements of the foot, but in his slight head rotation and shoulder swaying, you'd see an undulating flow of motion, a pushing, releasing, thrusting, and relaxing" (ebd., 74).

Diesen Stil erprobt Sudnow und es wird deutlich, welche Möglichkeiten sich durch den Einsatz des ganzen Körpers für das Spiel ergeben:

> „I couldn't emulate his intonations and phrasing with genuine success, capture the richness of his way of moving, pacing, and caretaking. His special skills in handling pulsation, indeed Rowles's entire manner of looking, walking, talking, or laughing–*his way of temporally being in the world*–this was distinctive enough to make him a quite difficult player to

> copy realistically. But I found I could get some of his breathing quality into a song's presentation by trying to copy his ways" (ebd., 75, Hervorhebungen durch T.V.).

Die Beschreibungen Sudnows sind nicht nur eindrücklich, weil sie eine Brücke zwischen der institutionellen Dimension der Musik zur subjektiven Perspektive des Musikers mit seinem Körper und Sinnen schlagen; sie scheinen sich auch an die Ausführungen Schütz' anzufügen, insofern Sudnows Beschreibungen aus der Handlungsperspektive veranschaulichen, wie sein subjektives Verständnis der Musik Stück für Stück mit seinen Körperbewegungen verbunden werden. Auch wenn sich Sudnow dem solistischen Klavierspiel zuwendet, lassen sich eine Reihe seiner Erkenntnisse auf das Streichensemblespiel übertragen. Da wäre zunächst der Lernprozess, in dem die institutionelle Struktur von Musik und damit das Musiksystem in jahrelanger Arbeit inkorporiert wird. Ergebnis dieses Lernprozesses sind eine Reihe typischer Bewegungen, um das Instrument zu spielen, und ein mehr oder weniger breites theoretisches Wissen zum Aufbau der Musik. Auch die Sinnlichkeiten der Musiker:innen werden geformt, insofern etwa Formen des Hörens gelernt werden, sodass die Musiker:innen durch ihre Ausbildung im Grunde zu musikalischen Subjekten sozialisiert werden (Kapitel V.A und V.B.1.o).

Auch die Bedeutung des Instrumentes wird von Sudnow auf eine besondere Weise beleuchtet. Seine Ausführungen machen deutlich, wie der Musiker eine Verbindung zum Instrument herstellt und wie das Instrument seine musikalischen Bewegungen mitstrukturiert. Sudnows Ausführungen können eine empirische Betrachtung des musikalischen Interagierens nicht ersetzen, aber sie liefern nicht nur eine Integration der verschiedenen analytischen Dimensionen des Musizierens, sondern beleuchten auch die Bedeutung der Ausbildung von Musiker:innen, deren Körper und ihrer Verbindung zu ihrem Instrument.

III.C Formen des Zusammenspiels: Gemeinsam Musizieren in Klassischen Streichensembles

„Endlich ist es so weit. Der Cellist sitzt startbereit, man beginnt. Es mißglückt sofort. Der zweite Geiger hat aus alter Gewohnheit auf den Einsatz des ersten gewartet; der erste hat aber zunächst acht Takte Pause und das Cello führt an. Im letzten Augenblick begreift es der zweite und rumpelt los; aber statt dádádádádá spielt er dádadádadádadáda, Sechzehntel statt Achtel, also ums Doppelte zu schnell. Der Cellist, empört, bricht sofort ab. ‚Nochmal' sagt er und streicht mit dem Handrücken nervös über das Notenblatt. Der erste Geiger lächelt, er hats ja gleich gesagt. ‚Wenn eben nicht vorgezählt wird' beschwert sich der zweite. ‚Vorzählen, lächerlich, bei so einer leichten Geschichte, die noch dazu jedes Kind kennt. ‚Ich kann doch nicht riechen, was du für ein Tempo machst.' ‚Riechen nicht, aber hören.' ‚War überhaupt viel zu langsam.' ‚Schluß', sagt der Primarius. ‚Eins, zwei, drei, vier –.' Der Zweite streckt zwar beleidigt die Beine von sich, aber jetzt läuft die Sache" (aus: „Das stillvergnügte Streichquartett" von Heimeran und Aulich, 2000, 26 f.).

In diesem Abschnitt des Forschungsstandes werden diejenigen Veröffentlichungen zusammengetragen, die verschiedene Aspekte des situativen, *gemeinsamen* Musizierens beleuchten. Er beginnt mit der Einführung in *Streichensembles*, deren Eigenschaften Einfluss auf die Koordination der Musiker:innen nehmen. In diesem Zusammenhang werden *Streichquartette* eingeführt, die in der Klassischen Musik eine besondere musikalische Form darstellen. Sie gelten nicht nur als Königsgattung der Kammermusik

und des Komponierens, sondern gehen mit kulturellen Zuschreibungen einher, aus denen sich Spielempfehlungen für Quartette ableiten, wie z. B. einer typischen Rollenzuschreibung, die im Feld der Klassischen Musik als geteiltes (Ethno-)Wissen gelten können (Kapitel V.A).

Nachdem die äußere Form der Streichensembles und Streichquartette herausgearbeitet wurde, werden *Typen von Streichensembles im empirischen Forschungsfeld* (professionelle, studentische Ensembles usw.) herausgestellt, die sich aus dem Forschungsstand ableiten lassen. Mit der Charakteristik empirischer, konkreter Ensembletypen rücken außermusikalische Faktoren in den Fokus, die die gemeinsame Koordination der Musiker:innen beeinflussen.

Streichensembles stellen Kommunikationszusammenhänge dar, die sich in konkreten *Situationen* realisieren. D. h., dass Streichensembles in Proben, Unterricht oder Konzerten musizieren, die sich in verschiedenen Arten des Spiels widerspiegeln (Kapitel V). Außerdem lassen sich unterschiedliche (Sitz-)Anordnungen feststellen, die mit der Funktion des Streichensemblespiels verbunden werden (Kapitel V, insbesondere V.B.2). Schließlich werden *Formen sprachlicher und nicht-sprachlicher Kommunikation* aus den Untersuchungen herausgearbeitet, die nicht nur mit *Episoden des Spiels*, sondern auch mit *kommunizierten Inhalten verknüpft* werden.

1. Zur Vieldeutigkeit des Streichensemblebegriffs: Streichensembles als Form instrumentaler Besetzung, Kompositionsformen und Gruppen

> „Berühmtes Streichquartett sucht neuen Cellisten… und zwei Geiger..."[42]

Streichensembles gehören zur Gattung der *Kammermusik*. Während diese als musikalisches Format zunächst eine Abgrenzung zur Kirchenmusik markierte, beschrieb sie im Laufe des Barocks zunehmend Instrumental-

[42] Quelle: https://www.hahaha.de/witze/stichworte/streichquartett/seite1.html (letzter Aufruf: 05.01.2020) -.-

gruppen mit kleiner Besetzung. In der Epoche der Klassik wird Kammermusik zudem in Abgrenzung zur Konzertmusik verstanden. *Streichensembles* umfassen alle musikalischen Formationen, die sich aus Streichinstrumenten (Geigen, Bratschen, Celli[43]) zusammensetzen und die, im Sinne der Kammermusik, eine kleine Besetzung umfassen – ca. drei bis acht Musizierende (Streichtrios bis -oktette[44]). Dabei stellen *Streichquartette* eine herausragende Form der Kammermusik dar. Die Begriffe „Kammermusik", „Streichensemble" und „Streichquartett" weisen eine Mehrdeutigkeit auf, insofern sie Ensemble*besetzungen*, entsprechende *Kompositionen* und individuelle Streichensemblegruppen beschreiben. Sie sind derart verknüpft, dass Streichensembleeigenschaften aus den Instrumentenkonstellationen und den Kompositionen abgeleitet werden.

2. Das Klassische Streichquartett: Die Königin der kammermusikalischen (Streich-)Ensemblegattungen

i. Streichquartette als Form instrumentaler Besetzung

Während streng genommen jede musikalische Besetzung, die sich aus vier Streichinstrumenten zusammensetzt, ein Streichquartett ist, gibt es demgegenüber *das* Klassische Streichquartett. Es gilt als *die Königsgattung* der Klassischen Musik allgemein und setzt sich aus zwei Geigen, einer Bratsche und einem Cello zusammen. Es entstand als kammermusikalische Gattung im 18. Jahrhundert in Paris, wobei seine Entwicklung mit der Kommunikationskultur der französischen Salons in Verbindung gebracht wird (Finscher, 1974, 8). Zunächst seien Streichquartette Teil aristokratischer und bürgerlicher Salons gewesen. Mit der Etablierung der Quartette als „anspruchsvollste Gattung der Instrumentalmusik" (ebd., 82) wurden zunehmend öffentliche Konzerte gegeben, die die Musik von einem

[43] Kontrabässe zählen zu den Klassischen Streichinstrumenten, sind aber in Klassischen Streichensembleformationen kein Teil, weil sich die Charakteristik dieser Instrumente nicht in die Klassische Form der Streichensembles einfügen.

[44] Es gibt auch Streichensembles, die mit 12 beteiligten Musiker:innen ohne Dirigat musiziert, wie beispielsweise die „12 Cellisten der Deutschen Stiftung Musikleben" beweisen. Eine wirkliche beeindruckende Aufführung der Gruppe kann unter folgendem Link gesehen werden:
https://www.youtube.com/watch?v=w31VXC9AMts

„umgangsmäßig entspannten Musizieren unter Gleichgesinnten zum Vortrag“ wandelten (ebd.).Damit einhergehend wird in der weiteren Entwicklung die Tendenz zu immer mehr stehenden Ensembles ausgemacht, die um 1805 begann (ebd., 84 f.):

> „Bis 1849 wurden etwa 100 bis 110 Streichquartette gegründet, zwischen 1850 und 1899 ca. 260, zwischen 1900 und 1944 ca. 380, nach dem Zweiten Weltkrieg bis heute ca. 770 (dazu für den gesamten Zeitraum ca. 150 Ensembles […])“ (ebd., 92).

Seit den 1950er Jahren seien nahezu jedes Jahr mehrere Quartette entstanden, die sich in den Vordergrund spielen konnten (ebd., 95). Mit den neueren Veränderungen des Musikmarktes haben sich zudem die Arbeitsbedingungen und -möglichkeiten durch technische Entwicklungen ausdifferenziert. So gebe es neben Gesamtaufführungen verschiedener Komponist:innen eine neue Form der Vergleichbarkeit verschiedener Interpretationsansätze, was auch zur Innovation im öffentlichen Konzert führe (ebd., 96). Dazu komme, dass sich Quartette immer mehr spezialisierten, wie z. B. auf das Werk zeitgenössischer Komponist:innen oder auf historische Aufführungspraxis. Daneben loten andere Quartette die Grenzen des Ensemblespiels aus, indem sie mit Showelementen arbeiten und Verbindungen zur Rockmusik und anderen Genres herstellen (ebd.).

ii. Streichquartette als Kompositionen

Als die wichtigsten Komponisten der Streichquartette gelten Boccherini (1743-1805 – Reihe von Kompositionen für verschiedene Formen von Streichensembles), Haydn (1732-1805 – ca. 78 Quartette) und W. A. Mozart (1756-1791 – ca. 25 Quartette), wobei vor allem Haydn als der Komponist gilt, der dieser Gattung zu ihrem Aufschwung verholfen habe. Typischerweise sind Streichquartette in vier Sätze untergliedert, wobei der erste Satz – das Allegro – aus zwei Teilen besteht, die als Satz im Vordergrund stehen (Kapitel V.B.3). Ihm folgt ein langsamer Satz – etwa ein Largo, Adagio oder Andante. Gefolgt von einem dritten Satz in Form eines Menuetts oder Scherzos. (Manchmal sei auch der zweite und dritte Satz vertauscht.) Schließlich wird mit einem vierten heiteren Satz – typischerweise einem Rondo – abgeschlossen, der „oft im Gegensatz zu dem

großzügigen ersten Satz steht“ (Altmann, 1950, 10 f.). Das Besondere dieser musikalischen Gattung offenbare sich aber im Stil der kompositorischen Werke. Sie arbeiteten eine neue Form des musikalischen Zusammenspiels heraus, die sich deutlich von anderen musikalischen Gattungen abhebe, auf die im folgenden Absatz eingegangen wird.

iii. Prinzipien der Streichquartette als musikalische Gattung

Sowohl aus der Geschichte der Streichquartette als auch aus ihrer Kompositionsgeschichte wird die typische Charakteristik der Streichquartette abgeleitet. So wird das Streichquartett im musikalischen Diskurs auch mit einer gesellschaftlichen Utopie assoziiert, die die musikalische Repräsentation einer Gesellschaft emanzipierter Individuen und damit eine *demokratische Formation* darstelle (Berliner Festspiele, 2017). Auf Walter Levin, Violinist und Quartettspieler, wird zudem das Zitat zurückgeführt, dass das Quartett einen „Mikrokosmos unserer Gesellschaft“ darstelle (vgl. Köhler, 2010; Dick, 2015). Und schließlich wird das Streichquartett häufig mit der *Metapher des Gesprächs* (vgl. Finscher, 1974, 8; Altmann, 1950, 7, 11) verbunden, was auf eine Bemerkung von Goethe (1749-1832) zurückzuführen sei:

> „Man hört vier vernünftige Leute sich unterhalten, glaubt ihren Diskursen etwas abzugewinnen und die Eigentümlichkeiten der Instrumente kennen zu lernen“ (Johann Wolfgang von Goethe; vgl. Meyer, 2018).

Diese Metapher ist ein geflügeltes Wort, das auch ohne Verbindung zu Goethe präsent ist, denn es beschreibt allgemeine Prinzipien der Streichquartette. Da wäre zunächst die besondere *Gleichberechtigung der beteiligten Instrumente*. Wenn das Streichquartett mit einer Rockband verglichen wird (Sängerin, Elektrogitarre, Bassgitarre, Schlagzeug), wird deutlich, dass den Instrumenten in verschiedenen Besetzungsformen typische musikalische Funktionen zugeschrieben werden können – z. B. ist die Rhythmuserzeugung mit dem Schlagzeug verknüpft usw. Der Stimmumfang und die Materialität der Streichinstrumente hingegen sind derart ähnlich, dass ihnen nicht im Vorhinein eine typische musikalische Funktion zugeschrieben wird. Das ist der Grund, warum Kontrabässe nicht Teil von Klassischen Streichensembles sind.

Mit der relativen Gleichheit der Instrumente geht eine *Gleichberechtigung der jeweiligen Stimmen* einher. In Streichensembles spielen die beteiligten Instrumente typischerweise eine *eigene* Stimme, was jene von Chören oder Orchestern unterscheiden, in denen ganze Stimmgruppen das Gleiche singen oder spielen. Des Weiteren sind die Stimmen auch insofern gleichberechtigt, als dass alle beteiligten Instrumente in der gemeinsamen Musik mal die Führung übernehmen und mal folgen – auch wenn dieser Grundsatz mit den gespielten Stücken variiert. Schließlich gilt die Gleichberechtigung auch, als dass die einzelnen Stimmen der beteiligten Instrumente zu *einer* Musik beitragen.

> „Der Hauptgrundsatz des Streichquartetts ist stete Gleichberechtigung aller vier Stimmen. Es unterscheidet sich von vorn herein scharf von der Kammermusik mit Klavier, wo das herrschsüchtige Tasteninstrument die Mitspieler, wenn sie sich nicht überhaupt mit der Begleitung begegnen wollen, dazu zwingt, sich gleichfalls zu Gruppen zusammen zu gliedern. Deshalb ist die eigentliche Seele dieser Art von Kammermusik das Konzertieren. Dies kommt nun freilich auch im Streichquartett gelegentlich vor, aber nicht als Stilgrundsatz und nicht um des Klangeffekts willen, sondern gewissermaßen nach freier Übereinkunft der vier Teilnehmer als natürliche Folge der Gedankenentwicklung. Auch wenn eine Stimme vorübergehend die Führung übernimmt, ist die Unterordnung der übrigen stets eine freiwillige; sie geschieht auch nicht im Sinne der orchestralen Füllstimmen (ein Begriff, den das Quartett je länger je weniger kennt), sondern diese Begleitung hat in jeder Stimme ihr eigenes melodisches Leben; sie stützt nicht bloß die Oberstimmen, sondern kommandiert sie, sie bildet sozusagen den Reflex des Hauptgedankens in der Seele der übrigen Spieler. So entsteht eine Kunst, die, losgelöst von allen materiellen Reizen, rein dem Ideellen, Innerlichen zugewandt ist, nicht in die Weite und Breite, aber in die Tiefe geht und die zartesten, den anderen Instrumentenkombinationen nicht mehr erreichbaren seelischen Fäden bloßlegt“ (Altmann, 1950, 7 f.).

Schließlich ist eine Eigenschaft der Streichensembles, dass sie *ohne Dirigat auskommen*. Die Musiker:innen koordinieren sich wechselseitig und selbstständig miteinander, sodass formal betrachtet keine Hierarchie zwischen den Musiker:innen festgelegt ist. Da sich weder von der Materialität

der zusammengestellten Instrumente, der Bedeutung der musikalischen Stimmen oder durch Dirigierende formal bestimmte Formen die Hierarchie zwischen den Musiker:innen ableitet, öffnet sich ein egalitärer, ideeller Raum, in dem die Koordination der Musiker:innen sowohl Chance als auch Herausforderung darstellt. Für die Frage, *wie* es den Musiker:innen gelingt, sich zu koordinieren, erscheinen Streichensembles als besonders attraktiv, weil die Koordinierung relativ schwach formal vorstrukturiert ist und von den Musiker:innen interaktiv verhandelt werden muss.

iv. Rollenzuschreibungen im Streichquartettspiel

> „Woraus besteht ein Streichquartett?
> – Einem guten Geiger, einem schlechten Geiger, einem frustrierten Geiger und einem Anti-Geiger...“[45]

Jenseits der formalen Charakteristik der Streichquartette existiert im Feld der Streichmusiker:innen ein geteiltes, kulturelles Wissen über die Eigenschaften und Fähigkeiten der Musiker:innen (Kapitel V.A). Diese Wissensbestände haben etwa die Qualität von Sprichwörtern oder dem Wissen, das in Musiker:innenwitzen geteilt wird (die für Außenstehende in der Regel nicht besonders witzig sind…). Im Feld der Klassischen Musik werden den Instrumentalist:innen typische Verhaltensweisen und Charakterzüge zugeschrieben, die auf typische Probleme und Herausforderungen der Akteure hinweisen. Und obwohl zuvor herausgearbeitet wurde, dass die Gleichberechtigung der beteiligten Instrumente und Stimmen Grundprinzip der Streichquartette sei, offenbart sich auf dieser Ebene, dass sich im Ensemblespiel eine Hierarchie annehmen lässt.

Herter Norton hat mit seinem Buch „The Art of String Quartet Playing. Practice, Technique and Interpretation“ eine Mischung aus Ratgeber und Lehrbuch vorgelegt (1966). Darin werden aus der Perspektive des Praktikers charakteristische Probleme des Quartettspiels illustriert und Vorschläge gemacht, wie mit ihnen umgegangen werden könnte. Laut Norton

[45] Quelle: https://www.hahaha.de/witze/stichworte/streichquartett/seite1.html (letzter Aufruf: 05.01.2020)

sei es die wichtigste Aufgabe eines Quartetts, die Balance zwischen Individualität und Gemeinsamkeit zu gewährleisten, was er als den „Quartet Style" bezeichnet (Norton, 1966, 21). Dabei macht er verschiedene, bedeutende Beziehungen im gemeinsamen Spiel ausfindig:

> „The first violin and the cello provide the frame or outline, as, respectively, chief melody-bearer and bass. The two violins, twin instruments carrying the upper voices-though the first moves for the most part in a higher register, and the second is occupied with inner-voice figures or accompaniment-frequently work together. The second violin and viola, again, form a central team as they move, together or antiphonically, in their middle-voice functions; while the cello, bass to all the rest, and the viola, as one of the lower voices, have many similar functions and often work as a pair. Each instrument, then, establishes a relationship with each of the others as well as with the whole" (ebd., 24).

Mit diesen Verhältnissen einhergehend benennt Norton „traditions", die mit bestimmten Persönlichkeiten, Charakterzügen oder Rollen für die Musiker:innen und ihren musikalischen Stimmen verbunden seien (ebd., 25). Demnach sei die *Erste Geige*[46] Anführerin. Dies resultiere aus früheren Kompositionen, in denen die Erste Geige die dominantesten und anspruchsvollsten Teile innehatte. Selbst wenn diese Tendenz abgeschwächt wurde, sei die Erste Geige immer noch relativ stark gefordert (ebd.). Norton meint, dass mit dieser Rolle die Schwierigkeit einhergehe, nicht zu dominant zu sein. Die Erste Geige stehe vor der Herausforderung, sich in den Abschnitten, in denen sie folgen muss, trotz auffällig heller, hoher Töne nicht zu sehr in den Vordergrund zu rücken (ebd.). Bei Altmann heißt es wiederum zur Ersten Geige:

---

[46] Bei diesem Begriff handelt es sich um einen Ethnobegriff, der vielschichtige Bedeutungen hat, die im Folgenden aufgeführt werden. Um diesen Bedeutungsdimensionen Rechnung zu tragen, wird er in dieser Arbeit großgeschrieben. – Genauso wie der Begriff der Zweiten Geige.

> „Der erste Geiger muß selbstverständlich als ihr Führer den andern in geistiger Hinsicht überlegen sein. Er muß auch eine gute technische Ausbildung besitzen, vermöge der es ihm möglich ist, selbst die schwierigsten Quartette Haydns zu bewältigen, die viel im Passagenspiel verlangen; vor allem muß er auch in den höheren Lagen sattelfest sein. Wenn irgend möglich, soll er sich bemühen in der Partitur lesen zu lernen, um den Überblick über das ganze Werk zu bekommen. […] Selbstverständlich nützt es auch den drei anderen Quartettisten sehr, wenn es ihnen gelingt eine Partitur lesen zu können“ (Altmann, 1950, 11 f.).

Der *Zweiten Geige* wird die schwächste Position zugeordnet. Obwohl diese Auffassung verbreitet ist, versucht Norton ihr trotzdem Bedeutung abzugewinnen (1966, 27). Der Erfolg des Quartetts stehe und falle mit der Zweiten Geige, sodass ihr eine große, wenn auch hintergründige, Verantwortung zukomme:

> „Its art is to keep alive and sensitive, to show authority when called upon to do so, to be prompt and definite, ready to bring out a thematic bit or to emphasize a harmony, a few linking notes, a supporting passage, and then to slip back smoothly into the fabric of the whole“ (ebd., 28).

Altmann wiederum meint zur Zweiten Geige:

> „Verhältnismäßig wenig wird von dem zweiten Geiger gefordert. Wenn er die dritte Lage auf seinem Instrument gut beherrscht, wird er meistens seinen Part bewältigen können; es gibt aber natürlich Ausnahmen, z.B. das Finale des ersten Quartetts Cherubins“ (Altmann, 1950, 11 f.).

Die Viola zeichne sich laut Norton durch ihren besonderen Klang aus, der im Streichquartett nur ihr gehöre. Gerade durch die Entwicklung der Kammermusik sei die Bratsche als Soloinstrument entdeckt und etabliert worden (Norton, 1966, 28). Das Instrument stelle auch durch seine Bauart die Verbindung zwischen Geige und Cello her (ebd., 28 f.). So Altmann:

> „Aber auch von dem Bratschisten wird selbst in Mozartschen Quartetten, in denen dieser Tonmeister selbst gern dieses Instrument übernommen hat, so manches verlangt; noch größeren Schwierigkeiten begegnet er z.B. bei Brahms und in modernen Quartetten“ (Altmann, 1950, 11 f.).

Zuletzt *das Cello*. „The cello provides the groundwork and underpinning of the quartet structure“ (Norton, 1966, 30). Auch das Cello musste, wie

die Bratsche, erst als Soloinstrument etabliert werden, was laut Norton Ende des 17. Jh. geschah (ebd., 31). Das Streichquartett ging u. a. aus einer musikalischen Gattung hervor, in der zunächst das Cembalo an der Stelle des heutigen Cellos stand. Das Cello müsse besonders darauf achten, nicht zu laut zu spielen. Diese Gefahr ergebe sich vor allem durch seinen, im Verhältnis zu den Geigen und der Bratsche, viel größeren Klangkörper. Altmann (1950, 11 f.) ordnet dem Cello die zweitwichtigste Rolle im Quartett zu, da es eben nicht mehr nur ein Bassinstrument sei. Norton wiederum geht schließlich auf die besondere Beziehung des Cellos zur Ersten Geige und dem gesamten Ensemble ein:

> „Since together their parts constitute the outer framework of the music, the cello must always be in such rapport with the first violin as practically to anticipate its indications. Also, as bass pivot of the quartet, the cellist is so situated that he hears the other instruments blended as they cannot hear themselves, and his point of view is accordingly of great value in perfecting the ensemble" (Norton, 1966, 31).

Die Beschreibungen Nortons und Altmanns sind sehr typisch, treten im Forschungsfeld der Klassischen Musik immer wieder auf und werden auch in soziologisch-theoretischen Betrachtungen bemüht (vgl. Luhmann, 2013, 146). Sie beruhen u. a. auf praktischen Erfahrungen der Musiker:innen, müssen aber vor allem als Ethnowissen verstanden werden (Kapitel V.A). Junge Musiker:innen lernen es im Unterricht oder im Umgang mit anderen Musizierenden. Aus diesem Ethnowissen leitet sich zunächst nun doch eine Hierarchie der Musiker:innen im Quartett ab: Die Erste Geige scheint am wichtigsten zu sein, gefolgt von Cello und Bratsche, mit der Zweiten Geige als ‚Schlusslicht'.

Interessant ist, dass dieses Ethnowissen dem oben herausgearbeiteten Grundprinzip der Egalität der Instrumente und ihrer Stimmen in Streichquartetten zunächst zu widersprechen scheint. Gleichzeitig bestätigt es sie umso mehr: Um die Gleichberechtigung der beteiligten Musikbestandteile zu gewährleisten, muss die Erste Geige besonders darauf achten, sich nicht zu sehr in den Vordergrund zu spielen, auch wenn sie besondere Herausforderungen im technischen Spiel zu meistern hat; das Cello tendiere häufig dazu, zu laut zu spielen, und muss sich um ein leises Spiel bemühen; auch wenn die Zweite Geige vermeintlich das schwächste Glied im

Quartett ist, bestimmt sich die Qualität des Quartetts durch ihr Spiel und schließlich: Auch wenn Bratschist:innen im Feld der Klassischen Musik häufig als „faule“ oder „weniger talentierte Geiger“ charakterisiert werden, kommt ihnen im Streichquartett eine für sie untypisch herausragende Rolle zu, der sie gerecht werden müssten. Wichtig ist, dass diese Charakterisierungen aus der Form der Klassischen Kompositionen abgeleitet sind und sozusagen ein normatives und konventionalisiertes Rollenverständnis abbilden.

Des Weiteren leiten sich aus diesem Ratgeberwissen charakteristische Beziehungen zwischen den einzelnen Instrumenten ab, die mit den Klassischen Kompositionen für Streichquartett verknüpft sind. Aus den innermusikalischen Strukturen der Komposition leitet sich eine sequenzielle Aufgabenteilung ab, die dazu führt, dass die Stimmen zweier Instrumente mal mehr oder weniger zusammengehören oder ineinandergreifen. Die erste Beziehung spannt sich so zwischen Erster Geige und Cello auf, die den Rahmen schaffen, in dem sich die Musik des Quartetts aufspannt. Die zweite Beziehung resultiert aus der Gleichheit der zwei Geigen, die typischerweise die höchsten Stimmen spielen. Drittens stellen Bratsche und Zweite Geige eine Verbindung zwischen Erster Geige und Cello her, während viertens die Bratsche und das Cello häufiger gemeinsam die gleiche musikalische Funktion übernehmen (Norton, 1966, 24). Auch wenn wir in diesen Ausführungen nichts darüber erfahren, wie Menschen sich beim gemeinsamen Musizieren koordinieren, zeichnen sich nun bestimmte *Handlungsaufforderungen* und *-herausforderungen* für die Spielenden ab. Schließlich wird aus den Ausführungen Altmanns und Nortons klar, dass auch die relativ kleinen Unterschiede zwischen den Streichinstrumenten von den Musiker:innen derart kompetent gehandhabt werden müssen, dass eine Gleichheit der Stimmen erzeugt wird.

Die Erkenntnis in Bezug auf die Bedeutung der Komposition für das gemeinsame Spiel korrespondiert mit dem Ergebnis einer der wenigen musikethnologischen Studien, die interpretativ arbeitet: In der Studie „Social and Musical Co-ordination Between Members of a String Quartet: An Exploratory Study“ untersuchen die Autorinnen ein studentisches Streichquartett, indem sie die einzelnen Mitglieder interviewten, Proben beobachteten und mit Video aufzeichneten. Das Streichquartett hatte sich erst sechs Monate zuvor gegründet und probte für den ersten gemeinsamen Auftritt.

Die Autorinnen entschieden sich bewusst für ein junges Quartett, weil sie sich dafür interessierten, wie es Studierenden eines neuen Ensembles gelingt den „Groove zu finden" (Davidson und Good, 2002, 190).

Um sich dieser Frage zu nähern, nahmen sie drei Situationen mithilfe von Video auf: Sie filmten das Quartett in einer Generalprobe für ein Konzert, während des Konzerts und während eines Treffens einen Tag nach dem Konzert. Dazu interviewten sie die Studierenden und werteten u. a. gemeinsam mit ihnen die Videos aus. Mithilfe der Interviews kamen die Autorinnen zu dem Schluss, dass die Gruppe zwar mit auffälligen zwischenmenschlichen Differenzen und dem vermeintlich schlechteren Spiel der Zweiten Geige zu tun hatte, aber auch dass die gespielten Kompositionen die Gruppe dabei unterstützten, als Ensemble zu funktionieren. So gab es viele Stellen in den Stücken, die die einzelnen Stimmen leicht zu einem Ganzen werden ließen. Auf der anderen Seite gab es andere Stellen, die die Gruppe vor besondere Schwierigkeiten stellten (ebd., 195). Allerdings bleibt offen, wie sich diese Potenziale und Herausforderungen in Formen der gemeinsamen musikalischen Koordination äußern. In ihrem Artikel identifizieren die Autorinnen verschiedene Formen von Gesten. Darunter: „Circular Body Sway" (ebd., 197), die mit dem Timing und der damit einhergehenden Koordination der Musiker:innen und der Gestalt und Richtung einer musikalischen Phrase und ihrer Lautstärke verbunden sei. Leider stellen Davidson und Good keine Beziehung zwischen verschiedenen Stellen der Komposition und den von ihnen beobachteten Gesten her, aber es ließe sich etwa die These aufstellen, dass das „Circular Body Sway" auch mit der Komposition verknüpft ist (Kapitel V.B.3).

3. Typen von Streichensemblegruppen als empirisches Phänomen

In der Gegenüberstellung empirischer Untersuchungen von Streichensembles, aber auch aus den Ausführungen Nortons (1966) und Finschers (1974) wird deutlich, dass sich Streichensembles einer ersten Typik zuordnen lassen, die von den Studien zwar nicht systematisch in den Blick genommen werden, sich aber im jeweiligen Untersuchungsansatz widerspiegeln. So beschäftigen sich etwa die meisten Studien mit *professionellen Streichquartetten* (Bayley, 2011; Glowinsky et al., 2013, 2014; Seddon und Biasutti, 2009; Wilke, 2011; Rotter, 1992). Diese Quartette zeichnen sich dadurch aus, dass es sich um Musiker:innen handelt, die ihr Instrument

an der Universität studiert haben und zumindest teilweise das Quartettspiel zum Beruf haben. Auch scheinen diese Gruppen relativ etabliert zu sein, weil sie auf eine längere gemeinsame Geschichte zurückblicken können. Diese Quartette scheinen insofern für die Studien relevant zu sein, als dass den Musiker:innen stillschweigend eine derartige Kompetenz (vgl. Pfadenhauer, 2010) zugeschrieben wird, als dass sie etwa flexibel auf Experimentsituationen reagieren können (vgl. Glowinsky et al., 2013, 2014) oder professionell über Kompositionen reflektieren können (vgl. Wilke, 2011). Rotter (1992) etwa meint, dass solche Streichquartette mit einer bestimmten Form der Leistungserwartung konfrontiert seien, die sich in der Aufführungslogik realisiere. Sie scheinen den Status Quo des ‚richtigen' Ensemblespiels darzustellen und treten im Rahmen anderer Untersuchungen etwa als Lehrende auf (vgl. Haviland, 2007). Leider wird in diesen Untersuchungen nicht oder höchstens oberflächlich reflektiert, inwiefern die musikalische Ausbildung, die Geschichte des jeweiligen Ensembles oder der Umstand, dass das Musizieren Teil eines Jobs ist, Einfluss auf das gemeinsame Musizieren haben.

Demgegenüber stehen Untersuchungen, die sich *studentischen Streichquartetten* zuwenden (Davidson und Good, 2002; Glowinsky et al., 2013; Haviland, 2007, 2011). Diese setzen sich aus Musikstudent:innen zusammen und werden vor diesem Hintergrund als *lernende* Streichensembles verhandelt, sodass etwa im Fokus steht, wie sich eine Gruppe zusammenfindet (Davidson und Good, 2002, 190) oder wie das Quartett sein gemeinsames Spiel verbessert. Bei Haviland (2007) etwa steht so nicht das eigentliche studentische Quartett im Fokus der Untersuchung, sondern vielmehr die Gesten und der sprachliche Ausdruck der professionellen Musiker:innen, die das studentische Ensemble anleiten, sodass sich durch diesen Kontrast „professionelle Gesten" identifizieren ließen. Gleichzeitig geht es in erster Linie nicht darum, wie die Musiker:innen lernen, ihre Instrumente zu beherrschen, sondern vielmehr um das Erlernen performativer Dimensionen des *Zusammen*spiels. Die jeweilige Gruppenzusammenstellung scheint wesentlich durch die Strukturen des jeweiligen Studiums motiviert zu sein, sodass diese Gruppen nicht unbedingt lange existieren (Kapitel V.B.1).

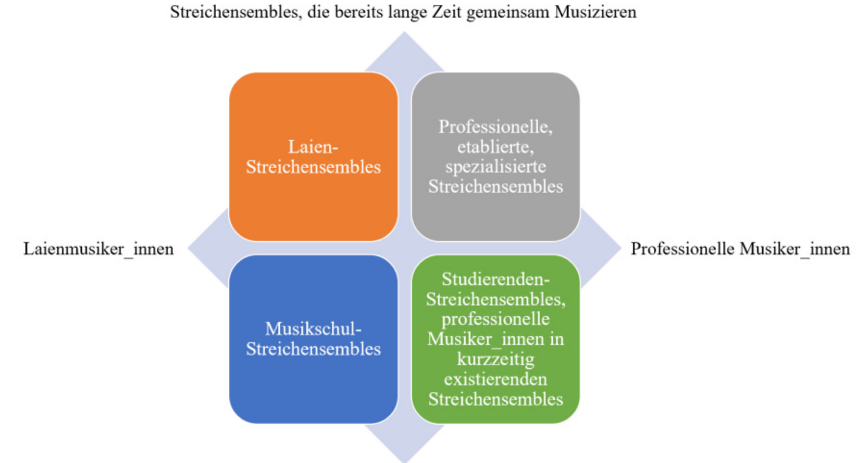
Dass neben professionellen und studentischen auch andere Typen von Streichensembles existieren, lässt sich etwa aus den Untersuchungen von

Moritz (2011) und Hellberg (2019) ableiten. Wir wollen sie hier als MUSIKSCHUL-STREICHENSEMBLES bezeichnen (Kapitel V.B.1). Bei Hellberg (2019) wird deutlich, dass auch jüngere und weniger versierte Musiker:innen bereits gemeinsam Musizieren – und sei es nur mit ihren Lehrer:innen. Das erste gemeinsame Musizieren in Streichensembles wird bereits im Instrumentalunterricht durch die Lehrer:innen initiiert. Die Schüler:innen werden während des Unterrichts durch sie angeleitet, treten aber bei Konzerten typischerweise ohne Dirigat auf. Im Unterricht lernen die Schüler:innen nicht nur, ihr Instrument besser zu spielen, sondern auch verschiedene Formen des gemeinsamen Spiels – wie etwa konventionalisierte Gesten des Einsatzes oder des Schlusses eines Stücks. Diese Gruppen zeichnen sich außerdem dadurch aus, dass sie sich nicht selbst zusammenfinden, sondern durch Lehrende, Eltern, Schule usw. zusammengestellt werden und meistens nicht besonders lange zusammenspielen – etwa nur für ein paar Konzerte oder Prüfungen.

Eine Forschungslücke tut sich bei der Untersuchung von hier sogenannten LAIEN-STREICHENSEMBLES auf (Kapitel V, insbesondere V.B.2). Also Gruppen, die sich aus Musiker:innen zusammensetzen, die gemeinsam vor allem aus freizeitlichem Vergnügen spielen. Dass sie scheinbar kein Gegenstand von Studien werden, mag zum einen daran liegen, dass sich ein Feldzugang als schwieriger erweist, weil diese Gruppen nicht zwangsläufig in Strukturen eingebunden sind. In der Beobachtung des Forschungsfeldes wird aber deutlich, dass solche Gruppen weiterhin existieren (die Autorin ist z. B. Teil einer solchen Gruppe) und auch in der Literatur gibt es Hinweise auf sie (vgl. Fontaine, 2015). Soweit diese Ensembles überschaut werden können, handelt es sich dabei vor allem um Musiker:innen, die ihr Instrument in der Musikschule oder bei Privatlehrer:innen gelernt haben und nicht an der Universität. Sie finden über private Bekanntschaften zusammen und können durchaus lange existieren, weil sie nicht an Aufführungsmöglichkeiten oder dergleichen gebunden sind. Auf der anderen Seite sind sie an die ökonomische, zeitliche Freiheit und Motivation der einzelnen Musiker:innen geknüpft, sodass sich solche Gruppen nicht selten wegen außermusikalischer Gründe wieder auflösen (Kapitel V.B.2).

Das Herausarbeiten verschiedener Typen von Ensembles soll auf den Umstand aufmerksam machen, dass die Art der Ensembles einen Einfluss auf Formen des Zusammenspiels nehmen können – und das auf verschiedenen

Ebenen. So lassen sich die Ensembles zunächst (1) dadurch unterscheiden, aus welchen Musiker:innen sie sich zusammensetzen. Es macht einen wesentlichen Unterschied im gemeinsamen Spiel aus, ob es sich um professionelle Musiker:innen handelt, die etwa auf ein vertieftes Grundlagenwissen zurückgreifen können, oder um Musikschüler:innen, die das erste Zusammenspiel erst kennenlernen. Des Weiteren (2) sollten Ensembles danach unterschieden werden, zu welchem allgemeinen Zweck sie existieren. So werden Musiker:innen eines professionellen Quartetts stärker mit der Erwartung konfrontiert sein, ihre Stimme fehlerfrei zu spielen, während z. B. Laienstreichensembles nicht den Anspruch erheben müssen, besonders gut zu spielen. Schließlich (3) lassen sich die Gruppen auch danach unterscheiden, wie lange sie bereits existieren, was wiederum Einfluss auf eingespielte Interaktionsordnungen usw. nimmt. Die beschriebenen Dimensionen sind graduell und dürfen als erste Typisierung der Streichensembles im Forschungsfeld verstanden werden.



„Erste Typisierung Klassischer Streichensembles“ (eigene Darstellung)

Eine Studie, die sich der Bedeutung der Ensemblezusammenstellung und seiner Existenzdauer in Ansätzen widmet, ist die bereits zitierte von Davidson und Good. Wie bereits geschildert, widmen sich die Autorinnen bewusst einer studentischen Gruppe, die noch nicht lange existiert, um den

Prozess des Zusammenfindens des Ensembles in den Blick zu nehmen. Dabei rückt die besondere Form der Gruppendynamik in den Fokus ihrer Aufmerksamkeit. Das untersuchte Ensemble setzte sich aus drei Frauen und einem Mann zusammen, der die Zweite Geige spielte und existierte als Gruppe seit sechs Monaten. Die Forscherinnen stellten fest, dass die Erste Geige die Rolle der technischen Ratgeberin übernahm, die Cellistin als selbstständig und isoliert auftrat und die Bratscherin vor allem mit der Zweiten Geige kommunizierte. Der junge Mann spielte eine herausragende Rolle, denn er dominierte die Gruppe insofern, als dass er viele Witze riss und stichelte. Das erste Ergebnis der Studie ist, dass das auffälligste Merkmal der Spielsituation die „extra-musical interpersonal dynamics of the player" gewesen sei (Davidson und Good, 2002, 192). So stellten die Forscherinnen vor allem durch Videoelizitation fest, dass die Zweite Geige und damit der junge Mann durch die anderen Mitspielerinnen als weniger kompetent im technischen Spiel interpretiert wurde (ebd., 196). Aus diesem Grund spielten vor allem die Cellistin und ihr folgend auch die Bratscherin und Erste Geige langsamer, um dem Zweiten Violinisten entgegenzukommen. Dies wiederum führte im Rahmen des gemeinsamen Spiels zu der wiederholten Kritik des Zweiten Geigers gegenüber der Ersten Geige, dass sie zu langsam spiele.

> „The notion of give-and-take and support for one another's concerns in a more or less immediate manner was raised by the cellist. She noted that in both rehearsal and performance contexts it was vital to be *‚conversational with the eyes'*. Her term produces the third category of process co-ordination, for there were many glances between players to gain information, specifically for timing co-ordination, and all the players entered into a lengthy discussion about the nature of their ‚looking' relationships" (ebd., 196 f.).

Leider bleiben die Ausführungen Davidsons und Goods auf einer schriftlichen Beschreibungsebene verhaftet, sodass offenbleibt, *wie* die Asymmetrien der Spielkompetenz hergestellt und verhandelt werden oder sich wandeln. Nichtsdestotrotz sensibilisiert die Studie für die Bedeutung der zwischenmenschlichen Beziehungen der Musiker:innen, der Asymmetrie der Spielfähigkeiten und der Geschichte des Ensembles für die Koordination der Musiker:innen (Kapitel V.B.3).

4. Streichensemblespiel als Kommunikationszusammenhang oder soziale Situationen des gemeinsamen Musizierens: Proben, Unterricht, Konzerte, Experimente, Prüfungen und Hausmusik

Streichensembles stellen Kommunikationszusammenhänge dar, die sich in konkreten Situationen des Zusammenspiels realisieren. In der Gegenüberstellung der Studien lässt sich nicht nur eine erste Typisierung der Streichensembles ausmachen, sondern auch, dass die Ensembles jeweils in verschiedenen Situations-Formen untersucht werden. Dass auch die Situation des jeweiligen Zusammenspiels die Koordination der Musiker:innen mitprägt, scheint ebenfalls in den meisten Fällen nur indirekt reflektiert zu werden (Kapitel V.B).

Eine Reihe von Studien widmen sich dem gemeinsamen Musizieren von Streichensembles in *Probensituationen* (1) (Bayley, 2011; Davidson und Good, 2002; Seddon und Biasutti, 2009; Wilke, 2011). Proben zeichnen sich dadurch aus, dass das Spiel regelmäßig unterbrochen wird und etwaige Probleme *besprochen* werden, sodass sie sich in Phasen strukturieren, die sich – vorerst grob beschrieben – in dieser Arbeit sogenannten SPIEL- und REDEPHASEN aufteilen (Kapitel V.B). Des Weiteren wird in Proben zumeist *für etwas* geprobt – meistens ein Konzert, was maßgeblich nicht nur die einzelne Probe, sondern aufeinanderfolgende Proben prägt. Schließlich finden Proben typischerweise *ohne Publikum* statt (Kapitel V.B).

In diesem Zusammenhang ist die Studie von Bayley (2011) „Ethnographic Research into Contemporary String Quartet Rehearsal“ interessant. Die Autorin erhob ihre Daten mithilfe teilnehmender Beobachtung, Leitfadeninterviews und Audioaufzeichnungen und wertete diese mithilfe teils quantitativer und teils qualitativer Verfahren aus. Sie fokussierte dabei auf ein professionelles Quartett bei einer Probe, in der in Zusammenarbeit mit dem Komponisten ein Stück gemeinsam erarbeitet wurde (Bayley, 2011, 385). Obwohl sie vor allem die Interaktion zwischen Ensemble und Komponisten fokussiert, kommt sie zu interessanten Schlussfolgerungen. Die untersuchte Probe besteht Bayleys Analyse zufolge zu 42% aus *nonverbaler*

musikalischer Interaktion (nonverbale Gesten, die sich auf die Musik beziehen, z. B. das Geben eines Einsatzes) und *musikalischer Interaktion*. In 42% der Probe wird also nicht gesprochen. 11% der Probe bestehe aus *sozialer Kommunikation* (z. B. Humor) und zu 47% aus *musikalischer Konversation* (z. B. Diskussionen über technische Aspekte der Musik).

Obwohl sich ihre Daten vor allem auf Audioaufnahmen stützen, kann sie eine Art nonverbaler Interaktion auch mithilfe ihrer Audiodaten feststellen, nämlich das sogenannte „Musicking" (ebd., 395).

> „Here I use the term [‚musicking'] more specifically to refer to instances where the players use their instruments rather than words to explain what they mean. In other words, they are musicking about music" (ebd., 409).

Diese Art der Interaktion nimmt ihrer Analyse zufolge etwa 1% der Zeit in Anspruch. An dieser Stelle stößt Bayley an die Grenzen der quantitativen Datenanalyse:

> „A basic quantitative analysis is limited because it does not readily show how ideas are distributed across the rehearsal. By contrast, a qualitative approach reveals that the most dominant areas playing, discussions about sound quality and co-ordination were those most consistently discussed throughout the entire two-hour rehearsal. Other topics of discussion were more contracted in time. For example, virtually all talk about notation took place within the first half of the rehearsal, even though the players had still not played through to the end of the piece at that point" (ebd., 396).

Darüber hinaus falle es ihr schwer, verschiedene Kategorien auf ihr Datenmaterial anzuwenden, um sie quantitativ auswerten zu können, und an anderer Stelle heißt es zudem:

> „Once again, quantitative data do not necessarily reflect the perceived importance of qualitative content: the relatively short amount of time spent discussing sound belies its significance, and the pie chart does not indicate to whom it mattered most" (ebd., 401).

Aus der Studie Bayleys geht nicht nur hervor, dass in Proben relativ viel gesprochen wird, sondern auch, dass es fließende Übergänge zwischen

dem Reden und dem Spiel gibt, und, dass Proben eine Art zeitliche Dramaturgie aufweisen, sodass bestimmte kommunizierte Inhalte an bestimmte Probenphasen gebunden zu sein scheinen (vgl. Bayley, 2011, 396; Kapitel V.B).

Keine der gefundenen Studien wiederum reflektiert über den Wandel der Kommunikation und Koordination der Musiker:innen über *mehrere Proben* hinweg. Zwar untersuchen etwa Frederick Seddon und Michele Biasutti (2009) in ihrer qualitativen Fallstudie ein professionelles Streichquartett über drei Proben hinweg mit dem Fokus auf die Frage, wie es den Musiker:innen gelingt, sich aufeinander „einzustimmen", stellen dann aber die Analyseergebnisse der Proben derart gleichberechtigt gegenüber, dass sich keine Aussage darüber treffen lässt, ob das Ensemble während der Proben etwas gelernt hat.

Das erste (Streich-)Ensemblespiel findet typischerweise in der Musikschule – also im *Unterricht* (2) statt (Kapitel V.B.1). Diese ersten Erfahrungen des gemeinsamen Spiels mit Streichinstrumenten zeichnet sich wie oben beschrieben dadurch aus, dass die Gruppen durch Lehrende zusammengestellt werden (z. B. in Kooperation mit anderen Lehrer:innen an der Musikschule), dass die Stückauswahl vorgegeben wird und dass die Lehrenden nicht nur unterrichten, sondern zunächst auch ‚dirigieren', aber mit dem Ziel, dass die Musiker:innen schließlich selbst ihr Spiel koordinieren. Auch das Spielen im Unterricht wird häufig unterbrochen, wobei aber typischerweise die lehrende Person, diejenige ist, die das ‚Unterbrechungs-Privileg' hat. So werden die Schüler:innen nicht nur maßgeblich durch die Lehrenden koordiniert, sie lernen auch konventionalisierte Gesten des Zusammenspiels, wie typische Formen des Einsatzgebens und Beendens von Stücken (Kapitel V.B). Durch die Anwesenheit der Lehrenden, gibt es zudem quasi eine erste Form des Publikums. Dieser Situation des gemeinsamen Spiels widmet sich etwa Hellberg (2019) in ihrer Dissertation. In diesem Kontext reflektiert die Autorin auch darüber, dass die Spielsituation Unterricht die musikalische Interaktion beeinflusst und nicht unreflektiert bleiben darf (Hellberg, 2019, 307-310). So ließe sich u. a. eine Nähe zum schulischen Alltag beobachten, insofern Schüler:innen Abgrenzungsverhalten an den Tag legten, um ihr individuelles Können in den Vordergrund zu rücken, „Abgucken" oder bestimmte Formen der Fehlervermeidung zeigen (ebd.).

Eine andere Form des Unterrichts lässt sich bei Studierenden wiederfinden. Hier finden sich die Gruppen zumeist selbstständig zusammen und können auch Einfluss auf das Stückrepertoire nehmen, auch wenn diese durch die Studieninhalte mitbestimmt sind. Haviland (2007; 2011) widmet sich etwa einem studentischen Streichquartett, das Hinweise von professionellen Musiker:innen bekommt, auch wenn er dabei vor allem die Kommunikation der Lehrenden fokussiert – insofern vernachlässigt Haviland auch die Frage, wie sich die Unterrichtssituation auf das gemeinsame Musizieren der Studierenden auswirkt.

Eine Studie, die sich einem Streichensemble in einem *Konzert* (3) zuwendet, ist die Studie von Davidson und Good (2002), wobei die Autorinnen allerdings nicht darüber reflektieren, wie die von ihnen entdeckten Gesten und deren Inhalte über die verschiedenen beobachteten Situationen variierten. Unabhängig vom Forschungsstand ist aber klar, dass in Konzerten das gemeinsame Spiel (im Gegensatz zu Proben und Unterricht) nicht unterbrochen werden soll (Kapitel V.B). Schließlich spiegelt sich die Anwesenheit des Publikums in der Ausrichtung der Musiker:innen wider, sodass das Publikum möglichst gut alle Musiker:innen sehen können soll, während die Musiker:innen sich wechselseitig ebenfalls wahrnehmen müssen (Kapitel V.B.2). So kommt etwa Wilke (2011) zu dem Schluss, dass bei Proben die nonverbale Kommunikation der Musiker:innen von geringerer Bedeutung sei als bei einem Konzert. Bei einem Konzert seien die Musiker:innen auf die „Substitution von Sprache“ in Form von nonverbaler Kommunikation angewiesen (ebd., 183). Trotzdem sei die nichtsprachliche Kommunikation für die Kooperation der Musiker:innen von Bedeutung, denn auf diese Weise werden Zuversicht, positive und negative Sanktionen etc. vermittelt (ebd.). Es scheint so, als betrachte Wilke Mimik und Gestik als Unterform der Sprache, da beim Proben mit Sprache gearbeitet werden könne, während das im Konzert nicht erlaubt sei. Wilkes Beobachtungen könnten allerdings anders interpretiert werden: Mimik und Gestik sind nicht Ersatz oder Unterform der Sprache, sondern besitzen eine Qualität, die nicht durch Sprache ersetzt werden kann. Das zeigt Wilke an anderer Stelle, wenn sie darauf aufmerksam macht, dass Mimik und Gestik für die Kooperation der Gruppe von Bedeutung sind. Der Fokus der Autorin, der auch durch die Konversationsanalyse geleitet wird, führt allerdings dazu, dass sie vor allem Bezug auf nonverbale Kommunikation nimmt, die

auch sprachlich vermittelt werden könnte. Hier sind ein anderer Fokus und damit eine andere Interpretation möglich. Wenn es z. B. um die Interpretation von Stücken geht, kann man typischerweise beobachten, dass die Beteiligten mit der sprachlichen Kommunikation an ihre Grenzen stoßen. Sie fangen an mit Sprache ‚Bilder zu malen', suchen nach Wörtern in anderen Sprachen, fangen an, zu singen, zu schauspielern, zu tanzen oder greifen nach ihren Instrumenten (vgl. oben „Musicking", Bayley, 2011), um etwas veranschaulichen zu können. Der Einsatz von Instrumenten, Körper, Mimik und Gestik ist nicht Ersatz von Sprache, sondern kann etwas ausdrücken, das mehr ist, als Wörter vermitteln können.

Streichensembles spielen offenkundig nicht nur in natürlichen Situationen, sondern im Rahmen von Studien auch in *Experimentalsettings* (4). Erwähnt werden sollen hier kurz die Studien von Glowinsky et al. (2013; 2014). Ausgehend von der Annahme, dass Musiker:innen, die alleine musizieren, ein anderes Verhalten zeigen als Musiker:innen, die mit anderen gemeinsam spielen, untersuchten sie zwei Quartette – ein professionelles und ein studentisches Streichquartett (Glowinsky et al., 2013). Beide wurden jeweils unter zwei Bedingungen aufgenommen: einmal sollte das ganze Quartett gemeinsam spielen und einmal wurde jede:r Musiker:in dazu aufgefordert, den eigenen Part alleine zu spielen. Beide Versionen wurden fünfmal aufgezeichnet, wobei von den Musiker:innen erwartet wurde, dass sie so spielen, wie es in einem Konzert der Fall wäre. Dazu wurden mehrere Kameras, Motion Capture und Mikrophone (u. a. Mikrophone, die an den Instrumenten selbst angebracht wurden) eingesetzt. Damit Motion Capture verwendet werden konnte, mussten die Musiker:innen zudem Marker tragen, die das Erfassen ihrer Bewegungen ermöglichten – sie trugen u. a. ein Stirnband sowie Bänder an beiden Ellbogen und Handgelenken (Glowinsky et al., 2013, 1 ff.). 2014 schließen Glowinski et al. an die eben beschriebene Untersuchung an. Diesmal wurde nur das professionelle Quartett untersucht, das bereits am ersten Experiment teilgenommen hatte. Sie wurden von den Autor:innen u. a. aus dem Grund gewählt, dass sich die Musiker:innen bereits mit der Experimentsituation auskennen würden und so gut in der Lage seien, auch mit „on-body sensors" und „markers" zu spielen (Glowinsky et al. 2014, 57). Hier könnte man schlussfolgern, dass es dem studentischen Quartett Probleme gemacht hat, mit den Markern zu spielen. In der Beschreibung der Settings wird

deutlich, dass die Streichensembles und deren Spiel maßgeblich durch die Autor:innen der Studie manipuliert worden sind. Dass das Experiment selbst die Formen des gemeinsamen Musizierens maßgeblich formt, scheint in den Studien nicht reflektiert zu werden.

Der Vollständigkeit halber sollen noch Prüfungen und Hausmusik vorgestellt werden. Eng mit der Situation des Unterrichts verknüpft, sind die *Prüfungen* (5), in denen Schüler:innen und Studierende ihre Lernerfahrungen zeigen (Kapitel V.B.1). Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sich das Publikum vor allem aus professionellen Musiker:innen zusammensetzt. Insofern steht das Ensemble vor der besonderen Aufgabe, zu zeigen, dass es die Hinweise der Lehrenden umsetzen kann. Eine ähnliche Situationsform ist der *Wettbewerb* oder etwaige *Aufnahmeprüfungen*, in denen mitunter ein bestimmtes Stückrepertoire verlangt wird (Kapitel V.A). Es ließen sich keine Studien finden, die sich diesen Situationen des gemeinsamen Musizierens widmen.

Eine weitere Situation, in der das gemeinsame Musizieren stattfinden kann, ist die *Hausmusik* (6). Darunter können wir zunächst solche Musik verstehen, die im privaten Rahmen dem eigenen Vergnügen dient – dabei spielt es zunächst keine Rolle, ob in geschlossenen Räumen oder im Freien gespielt wird. Hier soll Hausmusik aufgegriffen werden, um darauf aufmerksam zu machen, dass das gemeinsame Musizieren auch in erster Linie einem Selbstzweck dienen kann und einfach nur zum eigenen Vergnügen stattfindet. In diesem Rahmen ist den Musiker:innen zunächst alles erlaubt, was ihnen beliebt. Allerdings hat der Begriff „Hausmusik" eine eigene Geschichte und weist eine Reihe weiterer Dimensionen auf. So fokussiert etwa Fontaine (2015) auf die räumliche Dimension dieser Situationsform des Musizierens und macht darauf aufmerksam, dass der Begriff „Hausmusik" mit „Kammermusik", „Salonmusik" und „Spielmusik" verwandt ist, einen deutlichen Wandel erfährt (Fontaine, 2015, 287) und damit durchaus nicht trennscharf zum Konzertieren ist.

5. Räumliche Anordnung von Streichensemblemusiker:innen: (Konventionelle Sitz-)Anordnungen des Streichensemblespiels

Die hier herausgearbeiteten Situationsformen sind eng mit bestimmten *(Sitz-)Anordnungen* des Ensembles verknüpft, die wiederum grundlegend das gemeinsame Spiel mitprägen (Kapitel V.B.2). Darunter gibt es eine Form der *Klassischen (Sitz-)Anordnung* von Streichquartetten: In dieser Form sitzt das Ensemble in einem Halbkreis, der dem *Publikum* gegenüber geöffnet ist. Aus der Perspektive des Publikums sitzen die Musiker:innen von links nach rechts in folgender Reihenfolge: Erste Geige, Zweite Geige, Bratsche und Cello. Dieser Halbkreis ist allerdings an den öffentlichen Vortrag und damit eben an das Publikum gebunden, das in der (Sitz-)Anordnung adressiert wird. So zeigt Finscher (1974) auf, dass sich die konventionalisierte Anordnung eines Streichquartetts aus dem Bedeutungswandel der Kammermusik speist. Auf historischen Bildern kann man erkennen, dass die Musiker:innen früher auch im Kreis oder sich zwei zu zwei gegenübersaßen. In einer Bildunterschrift heißt es:

> „Im 18. und 19. Jh. scheint die Sitzordnung des Quartetts und Quintetts die Idee des kammermusikalischen ‚Gesprächs' in sehr verschiedener Art gespiegelt zu haben. Die moderne Sitzordnung im Halbkreis (von links: Violinen, Viola, Violoncello) als Folge des öffentlichen Quartettspiels im Konzertsaal hat sich erst seit den 1870er durchgesetzt" (Finscher, 1974, 24).

Diese konventionalisierte (Sitz-)Anordnung ist wiederum eng mit den Klassischen Kompositionen für Streichquartett verknüpft, kann also durchaus mit den Kompositionen variieren und ist keine festgeschriebene Regel, sodass sich die Professionalität eines Ensembles nicht von deren Anordnung ablesen lässt – auch wenn die meisten Klassischen Streichquartette in dieser konventionellen Sitzordnung spielen. So gibt Norton (1936, 34 ff.) Hinweise für die Sitzposition von Streichquartetten, die seiner Meinung nach durchaus von der klassischen Form abweichen darf:

> „There are arguments in favor of all these. One violinist finds that his link with the bass seems closer if the cellist is seated beside him, another that the balance is best with the cello across the way […]. The important points to consider are 1) that the first violin, and cello should be able to communicate closely with each other, given the slower vibrations of the

> bass tones the latter must set in motion; and 2) that the second violin and viola, which provide much harmonic color and middlevoice unity in accompaniment and in the fractional handing back and forth of motives, should be able to function in close teamwork“ (ebd., 34 f.).

Dazu eine Anmerkung: Es ist nicht selten, dass ein Quartett es bevorzugt, im Stehen zu spielen. Da ‚das Cello‘ in der Regel zum Sitzen gezwungen ist, wird manchmal ein Podest für das Cello verwendet, damit die Musiker:innen annähernd auf Augenhöhe sind, um leichter miteinander interagieren zu können.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die (Sitz-)Anordnungen mit verschiedenen Faktoren assoziiert werden. Zum einen (1) scheinen sie mit den oben herausgearbeiteten Situationen verknüpft, d. h., dass die (Sitz-)Anordnungen etwa damit variieren können, ob ein Publikum während des Spiels anwesend ist oder nicht. Wenn ein Publikum da ist, wird eine Sitzformation gewählt, die dem Publikum erlaubt, alle Musiker:innen zu sehen. Das kann auch für Proben gelten, in denen für ein Konzert geübt wird, auch wenn kein Publikum präsent ist (Kapitel V.B.2). Wenn wiederum zum eigenen Vergnügen musiziert wird, stellt ein geschlossener Kreis häufig eine passendere (Sitz-)Anordnung dar. Des Weiteren (2) hängen die Anordnungen auch mit den gespielten Kompositionen zusammen. Sie stellen zwischen den Musiker:innnen während eines Stückes verschiedene Beziehungen her, sodass eine Sitzordnung aufgebaut werden muss, die den jeweiligen Musiker:innen eine entsprechende Koordination erlaubt. (3) Drittens ist die Sitzordnung auch an die räumlichen Gegebenheiten geknüpft – wenn etwa ein Zimmer nur eingeschränkten Platz bietet oder die akustischen Bedingungen eines Raumes nach anderen Sitzordnungen verlangt (Kapitel V.B.2). So oder so erlauben und verhindern sie bestimmte Formen der Koordination zwischen den Musiker:innen und nehmen so deutlichen Einfluss auf das gemeinsame Musizieren. *Wie* sich die verschiedenen (Sitz-)Anordnungen auf das Zusammenspiel auswirken, scheint empirisch noch nicht beleuchtet worden zu sein.

Die hier herausgearbeiteten Situationsformen und die teilweise korrespondierenden (Sitz-)Anordnungen sollen dem Umstand Rechnung tragen, dass das gemeinsame Musizieren nicht unabhängig von dieser analytischen Dimensionen betrachtet werden kann. Sie werden in den verschiedenen Veröffentlichungen zwar teilweise thematisiert, scheinen aber in der genaueren Betrachtung der Koordination zwischen den Musiker:innen unterreflektiert zu bleiben.

6. Formen des Kommunizierens im Streichensemble

Wenn man sich der eigentlichen Kommunikation zwischen den Musiker:innen beim gemeinsamen Musizieren zuwendet, lässt sich feststellen, dass sich ein paar Studien stärker dem Sprechen und der Sprache von Musiker:innen während Proben und Unterricht zuwenden (Becker, 2015; Wilke, 2011 oder Haviland, 2007, 2011), während andere einen stärkeren Fokus auf die Körperbewegungen der Musiker:innen *während* des Musizierens legen (Bayley, 2011; Glowinsky et al. 2013, 2014; Davidson und Good, 2002; Seddon und Biasutti, 2009).

i. Sprechen über Musik und Spiel in Proben und Unterricht

Howard S. Becker beforscht als Ethnograph und Musiker vor allem die Jazzszene, wobei ihn aber auch andere Formen des gemeinsamen Musizierens interessieren. In ethnographischer Manier betont er, dass das Erlernen der spezialisierten Sprache von Musiker:innen notwendige Voraussetzung sei, um das Feldgeschehen erfassen zu können (Kapitel V.A). So fänden Formen der „collective activity“ auch in der Sprache der Teilnehmenden statt (Becker, 2015), wobei besonders Fehler und deren sprachliche Thematisierung Auskunft über das Gelingen von Interaktionen Auskunft gäben. So hätten Musiker:innen eine eigene Sprache, die technische Begriffe für die verwendeten Objekte und Beschreibungen für die Sounds, die sie machen, umfassen (ebd.). Außerdem seien die Musiker:innen in der Lage, geschriebene Musik zu lesen und auf dieser Zeichenebene zu diskutieren (ebd.). Das Erlernen dieser musikalischen Sprache sei der Schlüssel, um zu verstehen, worüber die Teilnehmenden sprechen und was Musiker:innen während ihres Spiels für „falsch“ oder verbesserungswürdig halten, denn sie zeigen „kinds of understanding and interpretative strategies that make it possible for strangers to play“ (ebd.). Becker schlägt sogar etwas überspitzt vor, dass man eine „linguistic study“ machen müsse, bevor die

eigentliche Untersuchung des Gelingens gemeinsamen Musizierens erfolgen könne (ebd.). So fragt Becker auch danach, wie Musiker:innen, die sich noch nicht kennen oder miteinander geprobt haben, über mehrere Stunden spielen oder auftreten, ohne größere Probleme zu haben:

> „The usual answer to our question–in fact, what we had thought was the correct answer–is that musicians rely on culture, a shared body of knowledge, to supply what´s needed to pull that trick off" (ebd.).

Allerdings beobachtet Becker auch, dass Musiker:innen gemeinsam musizieren können, selbst wenn nicht alle die gespielten Stücke kennen, sodass auch er zu dem Schluss kommt, dass die geteilte musikalische Kultur wesentlich für die musikalische Koordination sei, ohne dass diese Kultur vollständig die musikalische Koordination vollständig erklären kann (Kapitel V.A).

Der Anthropologe Haviland (2007) konzentriert sich in seiner Studie „Master Speakers, Master Gesturers" auf das *Sprechen* von professionellen Musiker:innen, die einem studentischen Quartett Hinweise für ihr Spiel geben. Ihre Instruktionen zeichnen sich dadurch aus, dass sie „multimodale Formen" der Kommunikation verwenden. So thematisiert Haviland vor allem „redebegleitende Gesten", das Vorführen musikalischer Phrasen mit dem eigenen Instrument und das Führen von Studierenden an ihren Instrumenten. Er kommt zu dem Schluss, dass:

> „The body, the instrument, the voice, and the words of these musicians all combine to do the complex semiotic work required in a musical master class. There is little doubt that these somewhat stylized communicative skills are the product of years of musical training that involves both an intimate bodily connection with one´s instrument and an immersion in techniques of listening to and producing sound, in talking and hearing about music, and of playing and otherwise experiencing it. Some of these techniques are shared in a musical tradition (a 'culture')–for example, many shared with orchestral conductors–and others are individual and idiosyncratic" (Haviland, 2007, 25).

Insofern verweist auch Haviland auf eine institutionelle Struktur, die der Kommunikation von Musiker:innen zugrunde liege. Allerdings seien eben die fließenden Übergänge zwischen verschiedenen „modes of communication“ interessant, denn sie zeigten die Grenzen semiotischer Analysen und starrer Kategorienschemata auf:

> „There are simply too many ‚modes‘ of signaling available to the participants in a master class for such a simple opposition to have much purchase. Talk easily fades into singing, and singing into humming. Playing moves to aped playing, or mimed playing, or movements that suggests playing, or a stylized movement that recalls (thus symbolizes) a movement introduced to suggest playing. Normal typologies of gesture lose their discrete categories, and the supposed hierarchical orderings between them become muddled. What is ‘tied to verbal utterance’ or ‘language-like’ or ‘conventionalized’ or indexical of speech content vs. speech rhythm becomes increasingly hard to decide. Similarly, the criterion of interdependence between speech and gesture becomes confused: in material we have seen, a speaker can substitute a played passage, or a gestured performance, for whole clauses; yet such movement sequences can hardly be counted as emblems or ‘quotable’” (ebd., 27 f.).

Die Erkenntnisse Havilands und Beckers (aber auch Wilkes, 2011), stammen jeweils aus Situationen, in denen die Musiker:innen miteinander proben oder Unterricht erhalten. Diese Situationen erscheinen besonders erkenntnisstiftend zu sein, wenn es darum geht, herauszufinden, wie es Musiker:innen gelingt, gemeinsam zu Musizieren, weil in diesen Situationen ihre Probleme expliziert werden (siehe unten III.D; Kapitel V). Becker und Haviland rücken mit ihrem Blick auf Sprache und Sprechen das geteilte Wissen der Musiker:innen in den Fokus der Aufmerksamkeit (Kapitel V.A, V.B.1.o).

ii. Nicht-sprachliches Kommunizieren

Die musikethnologischen Studien zu Streichquartetten zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich teilweise minutiös den Bewegungen der Musiker:innen *während* des Spiels zuwenden. Durch diese Studien wird deutlich, dass sich etwa in Proben die Phasen, in denen musiziert wird, in unterschiedliche *Episoden des Spiels* (1) unterteilen lassen. So konnten etwa

Hinweise auf die Phase des Stimmens, des Einsatzgebens, des Abschließens eines Stückes und den Spielphasen zwischen Unterbrechungen gefunden werden.

Wilke (2011) widmet sich in ihrer Abschlussarbeit auch dem *Stimmen* (1a) eines Streichquartettes. Während sie im Hauptteil der Arbeit vor allem die sprachliche Kommunikation der Musiker:innen mithilfe der Konversationsanalyse in den Blick nimmt, gibt es im Teil zum Stimmen einen Hinweis auf ihr nonverbales Interagieren. Wilke beobachtet, dass die Anfangssequenzen der Proben und damit das Stimmen der Instrumente sehr wortkarg vonstattengehen. Ihre vorläufige Hypothese, dass es eine vorbestimmte Reihenfolge des Stimmens gebe, muss die Autorin wieder verwerfen, denn der Ablauf des Stimmens gestaltet sich offenkundig flexibel. So müsse es nicht-sprachlich organisiert werden:

> „Wer den Ton angibt, fordert den anderen dazu auf, sich an seinem Ton zu orientieren. Diese Aufforderung erfolgt nicht verbal, sondern wird durch das Aufsetzen des Instruments und dem damit einhergehenden Signalisieren von Spielbereitschaft gestisch gezeigt. Diese Geste scheint auszureichen; es bedarf keiner weiteren Explikationen, denn die Aufgeforderten wissen, was zu tun ist und erkennen die Notwendigkeit dieses Tuns" (Wilke, 2011, 127).

Wilkes Analyse scheint zu offenbaren, dass die Konversationsanalyse genau an den Stellen an ihre Grenzen stößt, wenn die Interaktion ohne Sprechen auskommt – denn jenseits des Stimmens wird die nicht-sprachliche Kommunikation und damit das eigentliche Musizieren nicht zum Gegenstand. Andere Studien wiederum scheinen den Prozess des Stimmens von Instrumenten völlig zu vernachlässigen, obwohl er im Grunde jede Situation des gemeinsamen Musizierens einleitet (Kapitel V.B). Dieser Prozess ist deshalb so wichtig, weil hier die Instrumente geeicht werden, was eine typische Voraussetzung für das gemeinsame Spiel ist.

Eine andere Episode (1b) des Musizierens sind *Einsätze und Abschlüsse* von (in dieser Arbeit sogenannten) MUSIKABSCHNITTEN (Kapitel V.B.3). In der Studie von Davidson und Good (2002) identifizieren die Autor:innen drei verschiedene Arten des Gebrauchs von Gesten der Musiker:innen während des Spiels. Eine davon ist das „Gestural Marking of Exits and Entrances" (ebd., 197), das sich offenbar auf bestimmte Teile der

jeweiligen Musikstücke bezieht. Wie dieses Einsatzgeben und Abschließen aussieht und ob es Variationen dieser Gesten gibt, bleibt offen. Norton (1966) geht genauer auf die Form des Einsatzgebens ein:

> „The first violin gives his signals by a slight upward or downward motion of his instrument, or, better still, by a tiny gesture of his head, sometimes just the raising of his brows, and unity of action is helped by a look or a slight familiar move, significant to those concerned, scarcely or not at all perceptible to the audience" (Norton, 1966, 36).

Diese Beschreibung von Norton ist eindrucksvoll, denn sie verdeutlicht, wie bewusst kleinste Gesten eingesetzt werden können, um einen Einsatz zu koordinieren. Bemerkenswert ist auch, dass Norton Gesten vorschlägt, die das Streichquartett wahrnehmen kann, dem Publikum jedoch verborgen bleiben sollen, wodurch sich die Unterscheidung von *Ausdrucks*gesten und *bewussten Kommunikations*gesten andeutet (Kapitel V.B.3). Gleichzeitig deutet sich auch an, dass es konventionalisierte Formen des Einsatzgebens und auch des Abschließens eines Stückes gibt, die aber empirisch scheinbar noch nicht genauer betrachtet wurden. Außerdem macht Norton auch darauf aufmerksam, dass es auch solche Gesten gibt, die Musiker:innen nur für sich selbst machen (ebd., 37 f.) – sozusagen als eine Form der Selbsttechnik. Diese sollten Nortons Meinung nach zwar vermieden werden, aber es wird auch hier klar, dass Musiker:innen einen Lernprozess durchlaufen. So geht er etwa auf Formen des Zählens ein, wie Wippen oder Fußtippen. Sein Vorschlag ist, das Zählen in die Musik einfließen zu lassen und so das Zählen nicht ‚öffentlich' zu machen. Nichtsdestotrotz findet es aber nicht nur im Kopf der Beteiligten statt, sondern muss zwangsläufig Teil der gemeinsamen Umwelt und Probengeschichte des Quartetts sein.

Die anderen Hinweise zu den Formen von Gesten und nonverbaler Kommunikation beziehen sich auf andere Episoden der *Spielphasen* (1c). In diesem Zusammenhang werden zum einen *Formen von Bewegungen* (2) beschrieben, wie etwa Kopfbewegungen und „Circular Body Sway" (Kapitel V.B.3). Zum anderen werden auch die *Inhalte verschiedener Gesten* (3) bestimmt. Bereits Schütz (2016b [1951]) macht auf die Bedeutung von *Sehbeziehungen* beim gemeinsamen Musizieren aufmerksam:

> „Der wechselnde Gesichtsausdruck des anderen, seine Gesten beim Spielen seines Instrumentes, kurz alle Tätigkeiten des Aufführens, richten sich in die äußere Welt und können vom Partner unmittelbar erfaßt werden. Sogar wenn sie ohne kommunikative Absicht durchgeführt werden, werden diese Tätigkeiten von ihm als Anzeichen dafür interpretiert, was der andere tun wird und deswegen als Anregungen oder sogar Befehle für sein eigenes Verhalten“ (ebd., 166 f.).

All das bringt Schütz mit dem Begriff der „Gesichtsfeldbeziehung“, die Grundlage des gemeinsamen Musizierens sei, auf den Punkt (ebd.). Glowinsky et al. (2013) untersuchen in der oben beschriebenen Experimentsituation, ein professionelles und studentisches Quartett im Vergleich. Dabei fokussieren sie vor allem die Kopfbewegungen der Musiker:innen. Die Daten werden anschließend mithilfe statistischer Verfahren ausgewertet. Die Ergebnisse, die sie schließlich präsentieren, werfen eine Reihe von Fragen auf. Tatsächlich kann quantitativ bestätigt werden, dass sich Musiker:innen in Ensembles anders verhalten als beim solistischen Spiel. Im Ensemblespiel zeige sich, dass die Kopfbewegungen vorhersagbarer seien (ebd., 1). Allerdings heiße das nicht, dass weniger Ausdruck der Musiker:innen vorhanden sei. Wie sich das Ergebnis erklären lässt, wird in der Arbeit nicht beantwortet. Die anschließende Studie von 2014, in der sie sich nur dem professionellen Streichquartett zuwenden, produziert aussagekräftigere Ergebnisse. Zunächst sollten die Musiker:innen fünfmal das gleiche Stück gemeinsam spielen, wie sie es in einer Konzertsituation tun würden. In der zweiten Version wurde die Erste Geige dazu aufgefordert, alternative, für die Gruppe ungeübte, Interpretationen zu spielen – so sollten beispielsweise Dynamik und Tempo variiert werden (Glowinsky et al., 2014, 57). Der Vergleich der verschiedenen Durchläufe stiftet erkenntnisreichere Ergebnisse: So sei die Ausrichtung der Köpfe der Musiker:innen unter den beiden Bedingungen deutlich verschieden. In der ‚natürlichen‘ Situation, in der die Musiker:innen das Stück wie üblich spielten, sei der *Schwerpunkt der Kopfausrichtung dem Mittelpunkt des Halbkreises*, in dem die Musiker:innen sitzen, sehr nahe. In der gestörten Spielsituation lässt sich feststellen, dass die Musiker:innen ihre Köpfe der Ersten Geige zuwenden (ebd., 59), denn die Erste Geige habe unter den gestörten Bedingungen eine privilegierte Position. Sie habe Informationen, die den anderen Musiker:innen mithilfe der Kopfbewegungen übermittelt werden könnten (ebd., 66 f.).

Auch in der Studie von Davidson und Good (2002) wird auf die Bedeutung von Augenkontakt aufmerksam gemacht. Aus den Videoelizitationen geht hervor, dass der Cellistin bewusst der Augenkontakt wichtig war:

> „The notion of give-and-take and support for one another's concerns in a more or less immediate manner was raised by the cellist. She noted that in both rehearsal and performance contexts it was vital to be *‚conversational with the eyes'*. Her term produces the third category of process co-ordination, for there were many glances between players to gain information, specifically for timing co-ordination, and all the players entered into a lengthy discussion about the nature of their ‚looking' relationships" (ebd., 196 f.).

Auch bei diesen Ergebnissen bleibt offen, welche Formen die Bewegungen haben und zu welchen Zeiten sie wie auftreten, aber es ist bezeichnend, dass die Musiker:innen kleinere Gesten sehr bewusst einsetzen, um sich während des Spiels zu verständigen (Kapitel V.B.3).

Neben den Kopfbewegungen und dem wechselseitigen Sehen, taucht in der Studie von Davidson und Good (2002, 197) das „Circular Body Sway" auf. Damit beschreiben sie solche Körperbewegungen, die mit dem Timing der Musik und der damit einhergehenden Koordination der Musiker:innen und der Gestalt und Richtung einer musikalischen Phrase sowie ihrer Lautstärke verbunden seien.

> „As each instrumentalist made an entry, s/he appeared to add an extra ripple to the wave of backwards and forwards movement that was passing between them. Just like waves, the movements were of similar shape and form to one another, and appeared to help in establishing a wholeness in the music […]" (ebd., 198).

Diese Beobachtung scheint etwa mit den Beschreibungen Sudnows und den Beschreibungen der musikalischen „Bewegung" zu korrespondieren (siehe oben; Kapitel V.B.3).

Die weiteren Beobachtungsergebnisse widmen sich dem *Inhalt* (3), der verschiedenen Gesten zugeordnet wird. So gäbe es das „Marking of Dynamics" (Anzeigen von Lautstärke) (Davidson und Good, 2002, 197). Die Musiker:innen zeigten sich mit unterschiedlich großen Bogenbewegungen,

anderen Armgesten sowie Kopfbewegungen an, wie laut oder sanft sie vorhatten, zu spielen (ebd.). Wie diese verschiedenen Bewegungsformen zusammenspielen, bleibt offen (Kapitel V.B.3).

In der Studie von Frederick Seddon und Michele Biasutti (2009) fokussieren sich die Autoren ebenfalls mehr auf die Inhalte, die mit bestimmten Gesten verbunden seien. Sie publizierten 2009 eine qualitative Fallstudie unter dem Titel „Modes of Communication between Members of a String Quartet“. Sie untersuchten ein professionelles Streichquartett bei den Proben für ein Konzert. Ein für die Autoren wichtiges Ergebnis war, dass „the members of a string quartet were able to become empathetically attuned and produce spontaneous musical variations during performance“ (Seddon und Biasutti, 2009, 115). In der Untersuchung machen sie verschiedene kommunikative Prozesse aus, die es den Mitgliedern des Streichquartetts ermöglichen, sich aufeinander „einzustimmen“. Zu diesem Ergebnis kamen sie, indem sie insgesamt drei Proben mit Video aufnahmen, zunächst die Gespräche transkribierten und daraus drei Kommunikationsformen ableiteten, um im Anschluss anhand des Videomaterials nonverbale Kommunikationsarten zu identifizieren (ebd., 122 f.). „Nonverbale Instruktionen” (i):

> „A nonverbal communication was interpreted as instructional when (a) the musicians focused on reading the music notation to the extent that it could be argued that the notation was instructing them on what to play and (b) when there was a musical dialogue consisting mainly of one or more of the musicians demonstrating for another how a particular section of the piece should sound by playing it on an instrument or vocalizing it“ (ebd., 127).

Dass Musiker:innen durchaus die anderen Mitmusizierenden sehen können, auch wenn sie in ihrem Spiel auf die Noten schauen, wird in dieser Studie nicht ausgearbeitet. Die „Nonverbale Kooperation“ (ii) wird von den Autoren immer dann ausgemacht, wenn „Sympathetic Attunement“ vorhanden sei (ebd.). Das „Sympathetic Attunement“ ordnen die Autoren Situationen zu, in denen „the musicians were perceived to be drawing on their musical knowledge base playing without taking risks or challenging their individual or collective creativity“ (ebd.). Das zeige sich im Videomaterial vor allem in dem Fehlen von besonderen Gesten, wie Lächeln oder energetischen Körperbewegungen (Kapitel V.B.3). Gleichzeitig werde

mithilfe von „body language, facial expression, eye contact, musical cues, and gesticulations" (ebd., 128) ermöglicht, ein gemeinsames Timing zu realisieren und gemeinsam zu spielen. Als „Nonverbale Kollaboration" (iii) benennen die Autoren zuletzt denjenigen Teil der nonverbalen Kommunikation, bei dem ein „Empathetic Attunement" zwischen den Musiker:innen vorherrsche: „In this mode of communication, the music itself acts to communicate along with body language, which tends to be more exaggerated expressing enjoyment and positive evaluation of their combined playing" (ebd., 128).

In der Gegenüberstellung der empirischen Studien lassen sich die hier aufgeführten Dimensionen des Musizierens identifizieren, die zunächst als sinnvolle analytische Betrachtung des musikalischen Interagierens erscheinen. Allerdings kontextualisieren die Autor:innen der Untersuchungen selbst ihre Beobachtungen kaum oder gar nicht, sodass sie sie etwa nicht mit den von ihnen erwähnten Analysegrößen in Verbindung bringen. Außerdem lassen die meisten Studien eine visuelle Darstellung ihrer Beobachtungen vermissen, sodass die Ergebnisse auch dadurch eine Reihe von Fragen aufwerfen.

III.D Kritik des Forschungsstandes: Zur Herausforderung und Methodologie der Ethnographie der Streichensembles

In diesem Abschnitt wird der Forschungsstand zusammengefasst und einer Kritik unterzogen. Der erste Teil widmete sich der *institutionellen Ebene* (1) des gemeinsamen Musizierens. Die Autor:innen dieses Abschnitts sind typischerweise nicht an der Frage interessiert, wie es Musiker:innen gelingt, ihr Zusammenspiel zu koordinieren. Allerdings lässt sich feststellen, dass das Musiksystem mit den verschiedenen Ebenen – Tonsystem, Notationssystem und Instrumenten usw. – eine Struktur verkörpert, vor deren Hintergrund die Koordination von Musiker:innen eines Streichensembles stattfindet. Im Musizieren wird regelmäßig zu jenen Ebenen Bezug genommen, wenn Instrumente gestimmt oder Töne gesucht werden, ein Metronom verwendet wird usw. So findet sich ein ganzes Repertoire konventionalisierter Zeichen und Instrumente, die Teil des Musizierens in Streichensembles sind.

Nichtsdestotrotz lässt sich aus dem Musiksystem und den Noten *nicht* ableiten, *wie* es den Musiker:innen gelingt, ihr Spiel abzustimmen. So bilden Noten nur in Ansätzen ab, *wie* die abgebildete Musik zu realisieren ist oder *wie* das Zusammenspiel geleistet wird. Es existieren im Musiksystem breite Leerstellen, die durch die Musizierenden interagierend gestaltet werden müssen. Da das Forschungs- zunächst einem interaktionssoziologischen Interesse folgt (Kapitel II), bleibt die Frage offen, *wie* die Interagierenden Bezug zu den musikalischen Strukturen herstellen und wie diese Gegenstand der konkreten empirischen, interaktiv vollzogenen Prozesse werden. Nicht nur, dass es für Streichinstrumentalist:innen eine besondere Herausforderung darstellt, die ‚richtigen Töne' zu spielen, auch der gemeinsam geschaffene Rhythmus ist eine interaktiv geschaffene Wirklichkeit, die sich erst im Vollzug des gemeinsamen Spielens realisiert und so zur Orientierungsgröße des laufenden Spiels wird (Kapitel V.B.3). So ist eine besondere Eigenschaft der hörbaren Musik, dass sie nur in ihrem prozesshaften Fließen existiert und so etwa im gemeinsamen Musizieren permanent situativ und interaktiv koordiniert und produziert werden muss.

Dieser Eigenschaft der Musik widmete sich der zweite Abschnitt des Forschungsstandes. Mithilfe der Sozialphänomenologie Schütz' wurde Musik als Phänomen des Bewusstseins erarbeitet und sich damit der *subjektiven Ebene* (2) der Musik zugewendet. Aus dieser Perspektive stellt sich Musik als sinnhafter Zusammenhang dar, der sich durch seinen polythetischen Charakter auszeichnet. Auch wenn Musik ohne Begriffsschema auskommt, ist sie sinnhaft und muss vor diesem Hintergrund *verstanden* werden. Das stellt im gemeinsamen Musizieren eine besondere Herausforderung dar, denn die Bewegungen, Mimik usw. der Mitmusizierenden müssen als Hinweise auf deren inneres Verständnis der Musik interpretiert und untereinander abgestimmt werden (Kapitel V.B). Insofern sind alle musikalischen Äußerungen (akustische wie visuelle) *kommunikativ*. In diesem Zusammenhang wird die Bedeutung der *Sinne* der Musiker:innen hervorgehoben, die durch ihr Wissen und ihre Ausbildung geprägt werden (Kapitel V.B.2). Insofern eröffnet sich durch Schütz die handlungstheoretische Perspektive auf das Musizieren, die mit der Kommunikation der Musiker:innen verknüpft wird.

Sudnow gab eine Antwort darauf, wie die institutionelle Ebene der Musik sich im handelnden Musizieren widerspiegelt. Durch seine Ausführungen lässt sich nachvollziehen, wie die musikalischen Strukturen in jahrelanger Übung zum subjektiven Wissen der Akteure werden. Sein Fokus liegt dabei auf der Habitualisierung des musikalischen Wissens, sodass er die Subjektwerdung des Musikers beschreibt, dessen Körper in Verbindung mit dem Instrument in die Lage versetzt wird, die musikalischen Strukturen spielend zu reproduzieren (Kapitel V.A). Auch bei Sudnow wird die Bedeutung der körperlichen, sinnlichen Wahrnehmung vertieft, sodass nachgezeichnet wird, wie sich die sinnliche Wahrnehmung des Musikers durch seine Ausbildung verändert (Kapitel V.B.1.o). Gleichzeitig sensibilisiert er dafür, dass diese Prozesse weder automatisch noch unbewusst vonstattengehen, sodass etwa von einem musikalischen Habitus oder einer musikalischen Praxis ausgegangen werden könnte. Vielmehr bleibt dieser Autor einer handlungstheoretischen Perspektive treu, wobei er empirisch nachzeichnet, wie sich die entsprechenden Körperbewegungen in der äußeren Welt darstellen. Nichtsdestotrotz können weder Schütz' noch Sudnows Ausführungen die Frage beantworten, wie es Musiker:innen gelingt, ihr Zusammenspiel zu koordinieren.

Im dritten, *interaktions*bezogenen Abschnitt (3) des Forschungsstandes wurde sich zunächst der äußeren Form von Streichensembles zugewandt, da sie Hinweise auf die allgemeine Struktur des Ensemblespiels gibt, aus der sich Herausforderungen und Chancen des Zusammenspiels ergeben. Im Anschluss daran, wurde sich Untersuchungen gewidmet, die die Koordination zwischen Streichensemblemusiker:innen zum Gegenstand haben. In ihrer Gegenüberstellung ließen sich verschiedene analytische Ebenen identifizieren, die das gemeinsame Musizieren strukturieren. So wurde eine erste Typisierung von Streichensembles, Situationen und Phasen des Zusammenspiels herausgestellt (Kapitel V). In Bezug auf die Koordination zwischen den Musiker:innen ließen sich des Weiteren verschiedene Formen von typischen Bewegungen und von gestischen Inhalten ableiten.

Auch wenn sich eine Reihe empirischer Untersuchungen der Frage widmet, wie es Menschen gelingt, in Streichensembles zu musizieren, werfen sie in Bezug auf das hier verfolgte Forschungsinteresse eine Reihe offener Fragen auf. Zwar beweisen sie, dass sich auch die nicht-sprachliche Kommunikation auf einem nanosoziologischen Niveau untersuchen lässt, aber das methodische Vorgehen der vor allem musikethnologischen Forschung erweist sich als problematisch, insofern sie ihren Forschungsgegenstand durch ihre Erhebungs- und Analysemethoden vereinseitigt und charakteristische Eigenschaften des gemeinsamen Musizierens vernachlässigt.

So zeigen etwa die Untersuchungen von Glowinsky et al. (2013; 2014) und Bayley (2011) wie problematisch die rein *quantitative Analyse* nonverbalen Interagierens ist. Zwar kann bewiesen werden, dass in Streichquartetten das nicht-sprachliche Interagieren relevant ist und das gemeinsame Spiel einen Einfluss auf den Einsatz nonverbaler Gestik und Mimik nimmt, allerdings bleibt offen, welche Bedeutungen damit einhergehen und wie die Interagierenden die Situation gestalten. Bayley macht zudem darauf aufmerksam, dass mithilfe dieser Analyseperspektive offenbleibt, welche Relevanz verschiedenen Gesten in der Interaktion zukommt. Zudem kann nicht berücksichtigt werden, dass verschiedenen Gesten im Laufe des Spiels andere Bedeutungen zukommen. Auch das Anwenden vorher festgelegter Kategorien auf das Datenmaterial erwies sich für Bayley als schwierig. Insofern erscheint eine interpretative Analyse und damit einhergehend ein exploratives, induktives Forschungsvorgehen als notwendig. Diesen Eindruck bestätigt die Forschungserfahrung Davidsons und Goods (2002), die mit einer solchen Herangehensweise aufschlussreichere Ergebnisse gewinnen können und für eine interpretative, qualitative Datenanalyse plädieren.

Darüber hinaus muss das *Experimentaldesign* Glowinskys et al. (2013; 2014) kritisiert werden. Für das in dieser Arbeit verfolgte Erkenntnisinteresse erscheint das Experiment als Untersuchungsdesign nicht attraktiv. Auch wenn das Experiment eine hohe interne Validität garantiert, sind die Spielsituationen derart künstlich, dass sich die Frage stellt, inwiefern sich die Ergebnisse des Experiments auf den Alltag und die Wirklichkeit der Beobachteten übertragen lassen (Behnke et al., 2010, 58 f.). Im Zusammenhang mit dem hier verfolgten Erkenntnisinteresse wird ein Unter-

suchungsdesign bevorzugt, das natürliche Situationen betrachtet (Kapitel IV). Zudem werden die erhobenen Daten Glowinskys et al. (2013; 2014) für kritikwürdig gehalten. Die Autor:innen reflektieren nicht, dass die beobachteten Musiker:innen aus den sich wiederholenden Experimenten lernen. Gerade das professionelle Quartett wurde in mehreren Experimenten immer wieder untersucht. Sie wurden stets gebeten, das gleiche Stück zu interpretieren etc. Auf diese Weise untersuchen die Forscher:innen ein Streichquartett, das auf Experimente spezialisiert ist, und nicht ein alltägliches, natürliches Streichquartettspiel.

Des Weiteren zeigen die Fallstudien, dass der Einsatz von Videokameras hilfreich bei der Untersuchung nicht-sprachlichen Interagierens ist. Bayleys Studie (2002) zeigt, inwiefern eine nur auf Audiodaten und schriftlichen Transkripten basierende Datenlage an die Grenzen der Analysierbarkeit nonverbaler Kommunikation stößt. Insofern scheint es sinnvoll, neben teilnehmenden Beobachtungen Videokameras einzusetzen, um auch das nicht-sprachliche Interagieren in Streichquartetten zu untersuchen (Kapitel IV).

Aus den Studien von Seddon und Biasutti (2009) und Davidson und Good (2002) lassen sich Hinweise ableiten, in welche Arten sich das nonverbale Interagieren in Streichensembles unterteilen lässt. Seddon und Biasutti schlagen vor, drei Themen der nonverbalen Kommunikation zu unterscheiden: „Nonverbale Instruktion", „Kooperation" und „Kollaboration". Diese Unterscheidung kann für die Analyse der Interaktionen insofern hilfreich sein, als dass sie *vorläufige Hypothesen zur Fokussierung* der Analyse anleiten können. Allerdings muss an der Einteilung der Autor:innen kritisiert werden, dass die von ihnen abgeleiteten Kategorien zu stark von den Kontexten der jeweiligen Situation abstrahiert werden. D. h., dass bei den Kategorien offenbleibt, welche Bedeutung und Relevanz ihnen zukommt. Darüber hinaus bleibt offen, inwiefern das beobachtete Interagieren im Laufe der Zeit *verschiedene* Inhalte kommuniziert. Durch das Festlegen der Kategorien wird suggeriert, dass eine Form von Körpersprache existiere, die eindeutige Zeichen darstellt, die unabhängig von Kontexten universelle Bedeutung besitzen. Diese Haltung ist auch durch ethnologische, theoretische Grundannahmen gestützt, sodass die Autor:innen selbst mehr-

mals etwa den Begriff „body language" verwenden (Seddon und Biasutti, 2009, u. a. 128). Somit bedarf es auch einer Theorieperspektive, die eine Integration verschiedener Analysedimensionen leistet.

Der musikethnologischen Perspektive soll in dieser Arbeit eine dezidiert interpretative und soziologische Betrachtung gegenübergestellt werden, die etwa im Sinne der Ethnomethodologie Garfinkels (1984) der Indexikalität der verschiedenen Ausdrücke und der Konstruiertheit der sozialen Situationen Rechnung trägt (Kapitel IV). Dabei wird den beobachteten Akteur:innen unterstellt, dass sie wissen, was sie tun und das in der Interaktion anzeigen. So soll das Verstehen der kommunikativen Handlungen zum Kern des in dieser Arbeit favorisierten Untersuchungsdesigns werden (Kapitel IV). Diesem Punkt tragen Davidson und Good (2002) teilweise Rechnung und zeigen, wie fruchtbar es ist, interpretative Analysen vorzunehmen und Streichquartette unter natürlichen Bedingungen zu untersuchen. Außerdem stellt ihre Studie heraus, dass das gemeinsame Elizitieren von Videodaten mit den Beobachteten wertvolle Hinweise für die Interpretation der Interaktionen liefert. Zudem wird die Untersuchung größtenteils den oben bereits herausgearbeiteten Dimensionen des Streichquartettspiels gerecht. D. h., dass die Autorinnen die Geschichte und Art des untersuchten Quartetts berücksichtigen, welche typische Interaktionsstruktur sich in demselben herauskristallisiert und teilweise, wie sich die Interaktion in der konkreten Situation realisiert. Bei der analytischen Ebene der konkreten Situation lässt die Untersuchung für das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit allerdings an Genauigkeit vermissen. Die Autorinnen werden zu wenig den konkreten Gegebenheiten des Raumes, der Instrumente, Notenständer, Leibkörper der Musiker:innen – also der Materialität und Leibkörperlichkeit der jeweiligen Interaktion – gerecht. U. a. liegt es im Interesse dieser Arbeit, die Koordination der (Leib-)Körper im Raum und damit ihr Verhältnis zueinander während der Interaktion zu berücksichtigen. Zu diesem Zweck ist es nötig, mit Bildern und Videos in der Analyse aber auch in der Ergebnispräsentation zu arbeiten. Keine der gefundenen Fallstudien zeigt mithilfe von Bildern, wie sich die Körper der Musiker:innen zueinander bewegen und welche Mimik und Gestik durch die Musiker:innen gezeigt werden.

Der Forschungsgegenstand gemeinsames Musizieren am Beispiel des Streichensemblespiels zeichnet sich dadurch aus, dass sich in ihm verschiedene soziologische, analytische Dimensionen verbinden (Kapitel II). Auch wenn das Forschungsinteresse zunächst ein *interaktions*soziologisches ist, ist deutlich geworden, dass die Frage, wie es Musiker:innen gelingt, ihr Spiel zu koordinieren, nicht umhinkommt, die Handlungsperspektive der Musiker:innen zu berücksichtigen. Nicht nur, dass der besondere Charakter von Musik nicht ohne die subjektive, sinnverstehende Perspektive begriffen werden kann, auch die musikalische Ausbildung und damit die Habitualisierung musikalischer Strukturen muss in die Soziologie gemeinsamen Musizierens integriert werden. In diesem Zusammenhang spielt die sinnliche Wahrnehmung der Musizierenden eine wesentliche Rolle. Des Weiteren muss die institutionelle Rahmung des Klassischen Musizierens rekonstruiert werden, da die zeichenhafte Kommunikation der Interagierenden sonst weder erfasst noch verstanden werden kann.

Aus diesem Grund bedarf der Forschungsgegenstand eines Methodenpluralismus, der den verschiedenen Analyseebene und ihrer Integration gerecht wird (Kapitel IV). Vor diesem Hintergrund scheint eine Ethnographie erforderlich, die im Sinne eines Methodenopportunismus, die Erfassung der verschiedenen analytischen Dimensionen erlaubt. Nichtsdestotrotz liegt der Fokus (Knoblauch, 2001) auf der situativen Interaktion, deren zeitliche, sequenzielle Abläufe ebenso relevant sind, wie die körperliche Anordnung der Musizierenden zueinander und die sinnlich wahrnehmbare, erzeugte Musik (Kapitel II und IV). Das Video erscheint hier als notwendige Datensorte, da es diese Modalitäten konserviert und einer Interaktionsanalyse zugänglich macht (Tuma et al., 2013; Kapitel IV). Die Videographie schließt dabei das Sampling und damit die Berücksichtigung der im Forschungsstand erarbeiteten Analyseebenen (Streichensembletypen, Situationsformen, [Sitz-]Anordnung usw.) der musikalischen Interaktion systematisch ein. Im Rahmen des hier verfolgten Forschungsinteresses erscheinen besonders *Proben* als attraktive Situationsformen, da in ihnen Probleme thematisiert werden, das Spiel unterbrochen wird und die Herausforderungen der musikalischen Koordination als interpretativ besonders zugänglich erscheinen (Kapitel V.B). Außerdem ist es hilfreich, nicht nur voll ausgebildete Musiker:innen zu betrachten, sondern sich vergleichend auch lernenden Ensembles zuzuwenden, sodass ein Einblick in

musikalische Routinierungs- und Habitualisierungsprozesse gegeben wird. Auf diese Weise soll das Lernen von Ensembles in den Blick genommen werden, um das musikalische Zusammenspiel etwa nicht praxistheoretisch zu verkürzen.

Die subjektive Dimension des Musizierens verlangt einen besonderen Schwerpunkt auf die Perspektivität der Musizierenden, die mithilfe von Video nicht oder nur indirekt abgebildet wird. Eine Möglichkeit der Erfassung dieses Aspekts kann mithilfe von Interviews oder Videoelizitationen gelingen. Jedoch stellt gerade die Bedeutung der *situativen, sinnlichen Wahrnehmung* des musikalischen Interagierens eine besondere Herausforderung dar, da sie mit Interviews und Videoelizitationen nur vermittelt *erfragt* werden kann. Nicht nur aus diesem Grund, wird ein Forschungsvorgehen vorgeschlagen, das sich nicht nur auf teilnehmende Beobachtung, sondern auch auf beobachtende Teilnahme stützt, die in Form der lebensweltanalytischen Ethnographie auch der (Sozial-)Phänomenologie des Musizierens gerecht werden kann (Honer, 1989; Hitzler und Eisewicht, 2016; Kapitel IV). Die Autorin ist selbst seit 1997 Cellistin und Teil einer Celloband, deren Spiel mit Video aufgenommen wird (Kapitel V.B.2). Auf diese Weise tritt sie nicht nur als Forscherin, sondern auch Forschungsobjekt auf. So eröffnet sich eine Interpretationsressource, die der Autorin durch die Instrumentenausbildung und Ensemblespielerfahrung erlaubt, auf einem nanosoziologischen Niveau die komplexe musikalische Interaktion zu verstehen und zu analysieren.

III.E Die Forschungsfrage: Wie machen Klassisch ausgebildete Musiker:innen mit ihren Instrumenten und Noten in Streichensembles gemeinsam Musik und erleben sie dabei?

Vor dem Hintergrund des dargelegten Forschungsstandes muss die Untersuchungsfrage präzisiert werden. Bisher wurde nur die allgemeine Frage gestellt, wie Menschen gemeinsam in Streichensembles musizieren. Durch den Forschungsstand konnte erarbeitet werden, dass sich das gemeinsame Musizieren im Spannungsfeld verschiedener empirischer Phänomenaspekte realisiert, zu denen zahlreiche empirische Untersuchungen

auffindbar sind. Gleichzeitig zeigte sich, dass die einzelnen Studien das gemeinsame Musizieren durch die jeweilige Forschungsperspektive vereinseitigen bzw. verengen. Deswegen wird eine Forschungsfrage abgeleitet, die eine Integration der erarbeiteten Untersuchungsperspektiven leistet. Die präzisierte Forschungsfrage der vorliegenden Studie lautet:

Wie machen Klassisch ausgebildete Musiker:innen mit ihren Instrumenten und Noten in Streichensembles gemeinsam Musik und erleben sie dabei?

Die Forschungsfrage enthält folglich die verschiedenen Dimensionen der Erarbeitung des Forschungsstandes. Sie bleibt in ihrer Form grundlegend als interaktionstheoretische Forschungsfrage formuliert, die sich in die Forschungsmethodologie der fokussierten Ethnographie und soziologischen Videographie einfügt (Kapitel IV):

> *Wie machen* Musiker:innen *gemeinsam* Musik*?*

Sie trägt dem Umstand Rechnung, dass gemeinsames Musizieren nicht nur durch die situative Realisation verstanden werden kann, sondern verschiedene Aspekte einschließt, die die sozialen Situationen des Zusammenspiels überdauern. So wird etwa durch Sudnows (2001) und Beckers (2015) Arbeiten deutlich, welche Rolle die Ausbildung der Musiker:innen spielt und inwiefern die entsprechenden Wissensbestände rekonstruiert werden müssen, um gemeinsames Musizieren untersuchen zu können:

> Wie machen *Klassisch ausgebildete Musiker:innen* gemeinsam Musik?

Dieses Wissen der Musiker:innen baut eine Brücke zu anderen situationsübergreifenden Aspekten des gemeinsamen Musizierens: Noten und Instrumente. So öffnen etwa die Noten einen weiten Bedeutungshorizont, der durch den Verweischarakter der musikalischen Zeichen entsteht. Die Instrumente wiederum stehen in einem sozialen, historischen Verhältnis mit der Entwicklung des Zeichensystem usw. So formen und charakterisieren Noten und Instrumente das gemeinsame Streichensemblespiel maßgeblich. Gleichzeitig muss sowohl das Beherrschen der Instrumente und das Lesen, Verstehen und Realisieren der musikalischen Zeichen in langjähriger

Ausbildung erlernt und habitualisiert werden. Auch die Gattung der Klassischen Streichensembles als Form des Zusammenspiels und der Kompositionen ist institutionalisiert, kanonisiert und charakterisiert etwa die Prinzipien des Zusammenspiels in denselben.

> Wie machen Klassisch ausgebildete Musiker:innen mit ihren *Instrumenten* und *Noten* in *Streichensembles* gemeinsam Musik?

Schließlich trägt die präzisierte Forschungsfrage dem Umstand Rechnung, dass Musik, das Machen und Erleben derselben, mit dem jeweils subjektiven Bewusstsein der Hörenden und Spielenden verknüpft ist. Damit Musik als Musik verstanden werden kann, bedarf es verschiedener Leistungen des Bewusstseins, wie Schütz zeigt (2016a [1944] und 2016b [1951]). Würde diese Dimension in der Soziologie gemeinsamen Musizierens nicht berücksichtigt, wäre der empirische Gegenstand verfehlt, denn es stellte sich beispielsweise die Frage, was Musik von Geräuschen oder Krach unterscheide. Durch Schütz' sozialphänomenologische Perspektive wird die Forschungsfrage vervollständigt:

> Wie *machen* Klassisch ausgebildete Musiker:innen mit ihren Instrumenten und Noten in Streichensembles gemeinsam *Musik* und *erleben sie dabei*?



Kapitel IV: Zur Multimethodik der Ethnographie der Streichensembles

Inhalt

T. Vollmer, *Gemeinsam Musizieren*, Wissen, Kommunikation und Gesellschaft,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-42162-5_4

IV.O Zur Ethnographie der Streichensembles

Die Ethnographie der Streichensembles verfolgt die Forschungsfrage: „Wie machen Klassisch ausgebildete Musiker:innen mit ihren Instrumenten und Noten in Streichensembles gemeinsam Musik und erleben sie dabei?“ (Kapitel III.E). Im vorliegenden Kapitel wird das Forschungsdesign und die Samplingstrategie der Studie dargelegt. Aus dem Forschungsstand und der erörterten Kritik wurden Hinweise für die methodologische Grundlegung des Untersuchungsdesigns erarbeitet (Kapitel III.D). Es wurde gezeigt, inwiefern es eines interpretativen, ethnographischen Forschungsdesigns bedarf, das die Handlungsperspektive Musizierender integriert und Videodaten natürlicher Situationen des Streichensemblespiels generiert. Da der Untersuchungsgegenstand diverse sozialtheoretische Aspekte adressiert (Kapitel II und III), werden passende ethnographische Forschungsprogramme, entsprechende Methoden und Datensorten zu einem neuartigen Forschungsdesign der Soziologie gemeinsamen Musizierens integriert. Das Sampling umfasst mehrere Arten von Streichensembles und sozialer Situationen gemeinsamen Musizierens. Das Kapitel schließt mit einer tabellarischen Darstellung der Untersuchungsebenen gemeinsamen Musizierens von Streichensembles in Verbindung mit dem Sampling und den entsprechenden Datensorten, die die Studie methodologisch strukturieren.

IV.A Fokussierte Ethnographie: Die Untersuchung des Streichensemblespiels als Kommunikationszusammenhang, soziale Situation und fokussierte Interaktion. Zur Bedeutung des Fokus

Ethnographie ist ein Forschungsprogramm, das nicht nur in der Soziologie eine herausragende Rolle spielt. Ihre Geschichte ist vielschichtig und kann mit mehreren Entwicklungslinien verknüpft werden (Knoblauch und Vollmer, 2019), worauf zurückgeführt werden kann, weshalb der Begriff „Ethnographie“ inflationär verwendet wird. Er umschließt verschiedenartige

Methoden, Datensorten und mitunter widersprüchliche Methodologien (Eisewicht, 2016), sodass es einer Präzisierung der integrierten Programme der Ethnographie gemeinsamen Musizierens bedarf.

Gerahmt wird das Untersuchungsdesign durch die *fokussierte Ethnographie* (Knoblauch, 2001, 2002; Knoblauch und Vollmer, 2022). Sie stellt *Interaktionen* (Knoblauch, 2001) bzw. *kommunikatives Handeln* (Knoblauch und Vollmer, 2022) in *sozialen Situationen* in den Hauptfokus der Untersuchung. Zugleich handelt es sich keineswegs um ein Programm, das auf die sogenannte Mikroebene der Soziologie verengt ist, sondern davon ausgeht, dass organisationale, institutionelle und sozialstrukturelle Aspekte das beobachtete Handeln bedingen, diese aus ihm hervorgehen und sie sich in ihm realisieren (Knoblauch, 2001, 137). Nachfolgend wird der Entstehungshintergrund der fokussierten Ethnographie kurz nachgezeichnet, um anschließend neuere Präzisierungen derselben zu ergänzen, in deren Kontext das Konzept des *Fokus* differenziert wird.

Der Begriff der „fokussierten Ethnographie“ trägt dem Umstand Rechnung, dass sich in der Soziologie eine eigenständige Form der Ethnographie entwickelt hat (Knoblauch, 2001; Knoblauch und Vollmer, 2019). Während in der frühen Entstehungsgeschichte ethnologischer Ethnographien ein holistischer Anspruch erhoben wurde, der komplette, den Forschenden unbekannte, Kulturen adressierte, fokussieren soziologische Ethnographien bestimmte Ausschnitte der eigenen Gesellschaft. Daraus folgt, dass sich fokussierte Ethnographien in relativ kurzen Feldbeobachtungen realisieren lassen können, die sich meist durch eine hohe Datenintensivität auszeichnen:

> „Datenintensivität bedeutet, daß relativ kurze Zeitspannen in der beobachteten Wirklichkeit durch eine große Menge detaillierter Daten ‚abgedeckt‘ werden. Diese Datenintensität liegt im Einsatz verschiedener technischer Aufzeichnungsgeräte begründet. Gerade das macht ihre Neuigkeit aus: daß sie die klassische teilnehmende Beobachtung in ‚natürlichen Situationen‘ durch den Einsatz von Tonband, Videorecorder und anderer, zunehmend digitalisierter Aufzeichnungsverfahren ergänzt“ (Knoblauch, 2001, 130).

Dabei fokussiert diese Form der Ethnographie auf Interaktionen, die den Fokus der Aufmerksamkeit wiederum selbst produzieren:

> „Es sind also nicht soziale Gruppen, Organisationen, Gemeinden und andere Einheiten, die auch in ihrem Selbstverständnis eigene Felder darstellen. [Die fokussierte Ethnographie ist offen], weil sie Interaktionen und Aktivitäten in den Mittelpunkt ihres Interesses stellt, die ihrerseits die Eigenschaft aufweisen, auf die Goffman mit dem Begriff der fokussierten Interaktion hingewiesen hat: es sind die Handlungszusammenhänge, auf denen die Aufmerksamkeit von Akteuren liegt“ (ebd., 132).

Der Einsatz technischer Aufzeichnungsgeräte ist zwar typisch für fokussierte Ethnographie, definiert aber nicht die Grundlegung der Methodologie der Fokussierung. Diese geht vielmehr auf den zuletzt erwähnten Goffman und sein Konzept „fokussierter Interaktionen“ bzw. „fokussierter Situationen“ zurück (Goffman, 1963), auf die bereits in der Darlegung der Sozialtheorie des kommunikativen Handelns eingegangen wurde (Kapitel II). Dem folgend sind „Soziale Situationen […] raumzeitliche Kontexte, in denen Menschen kommunikativ handeln“ (Knoblauch und Vollmer, 2022).

Die Grenzen des untersuchten Ausschnittes der Gesellschaft und das damit adressierte Forschungsfeld werden dabei als zu rekonstruierendes Ergebnis der Ethnographie betrachtet:

> „Indem sie nämlich einzelne Prozesse der Konstruktion des Sozialen analysieren, beanspruchen sie zugleich, die Prinzipien der gesellschaftlichen Konstruktion des untersuchten Phänomenbereichs offenzulegen. Die Spezifik von Organisationen, Institutionen und sozialstruktureller Differenzen komme, so die Annahme, in den ethnographisch beobachtbaren Handlungen, Interaktionen und Situationen zum Ausdruck, da sie sich auf der Handlungsebene realisieren muß“ (Knoblauch, 2001, 135 f.).

Wenn in der ethnographischen Forschung Interaktionen fokussiert werden, stellt sich die Frage, in welchem Umfeld die jeweilige Situation stattfindet. Sind die beobachteten Handlungen typisch? Und wenn ja, wofür können sie als typisch gelten? Es geht also durchaus darum, Strukturen in der Gesellschaft zu entdecken: Was Soziologie beschreibt,

> „sind sozusagen die Bauelemente der Gesellschaft, besser: die elementaren Strukturen, die als empirische Bezugspunkte für eine theoretische Gesellschaftsanalyse dienen, die ihren Bezug zur empirischen Wirklichkeit beibehalten will" (ebd., 137).

An die frühe Begründung der fokussierten Ethnographie (Knoblauch, 2001), schließen sich Weiterführungen und Präzisierungen des Forschungsprogrammes an. So wird beispielsweise die Methodologie der fokussierten Ethnographie mit der „Kommunikativen Konstruktion der Wirklichkeit" (Knoblauch und Vollmer, 2022; Knoblauch, 2017; Kapitel II) verschränkt, deren Entwicklungen sich wechselseitig bedingen. Es wird aufgezeigt, dass die fokussierte Ethnographie vor allem auf der Generierung und Interpretation von Prozessdaten aufbaut, die im Sinne des kommunikativen Konstruktivismus *kommunikative Handlungen* konservieren (Knoblauch und Vollmer, 2022). Zum anderen wird hervorgehoben, dass auch die Datengenerierung durch Forschende als kommunikatives Handeln verstanden werden muss, die die beobachteten Handlungen in Form von z. B. Videos objektivieren, sodass der reflexive Charakter der fokussierten Ethnographie betont wird. Im ethnographischen Forschungsprozess werden darüber hinaus weitere Datensorten erhoben, prozessgenerierte Daten aufgegriffen und ethnographische Recherchen vorgenommen, sodass sich der Datenkorpus auf verschiedene Datensorten stützt, wie Feldnotizen, Fotos, Videos, Statistiken, Artefakte, Interviews usw.

In der fokussierten Ethnographie werden drei Formen des Fokus differenziert, die die untersuchten *sozialen Situationen* (1) und *kommunikativen Handlungen* (2) in eine systematische Beziehung zum *sozialen und kulturellen Kontext* (3) stellen, in dem die Situationen und Handlungen ihre Bedeutung erst gewinnen (ebd.). Diese drei Fokusebenen sind im empirischen Phänomen *nie* analytisch scharf voneinander getrennt, sondern Ergebnis der Forschungshandlungen der Ethnographin und damit der (Re-)Konstruktion und Interpretation der Untersuchungsgegenstände (Knoblauch und Vollmer, 2022).

Durch die Methodologie der fokussierten Ethnographie rücken soziale Situationen (1) des gemeinsamen Musizierens in den Hauptfokus des Untersuchungsdesign. Sie werden als Kommunikationszusammenhänge betrachtet. In den sozialen Situationen werden kommunikative Handlungen (2)

fokussiert, durch die die sozialen Situationen des gemeinsamen Musizierens strukturiert und hervorgebracht werden.

Die Auswahl der zu untersuchenden Kommunikationszusammenhänge ist mit den sozialen, organisationalen und institutionellen Strukturen und der Wissensverteilung des Forschungsfeldes der Klassischen Streichensembles verbunden. Sie bestimmen den sozialen und kulturellen Kontext (3) des gemeinsamen Muszierens.

Der sozial-kulturelle Kontext geht aus der Untersuchung kommunikativer Handlungen sozialer Situationen hervor. Durch sie wird das adressierte Forschungsfeld näher bestimmt und tiefergehend (re-)konstruiert. Dadurch werden die Grenzen und Strukturen desselben näher bestimmt und die Samplingstrategie im Laufe des Forschungsprozesses weiter präzisiert usw.

Die fokussierte Ethnographie stellt methodologisch die Integration von handlungs-, interaktions- und strukturtheoretischen Aspekten der Ethnographie der Streichensembles dar.

IV.B Soziologische Videographie: Der Einsatz von Videokameras als Forschungsmedium. Video als Datensorte und die Bedeutung des videographischen Samplings

Eine Form der fokussierten Ethnographie ist die soziologische Videographie (Tuma et al., 2013, Knoblauch und Vollmer, 2018). Sie zeichnet sich durch die Generierung und Interpretation von Videodaten im fokussiert ethnographischen Forschungsprozess aus. Zur Interpretation der audiovisuellen Daten dient die „interpretative Videointeraktionsanalyse". Die Videodaten werden durch die Forschenden selbst erhoben. Es werden vor allem „natürliche" Situationen gefilmt, also solche, die nicht durch die Ethnographin initiiert werden (Tuma et al., 2013). Die audiovisuellen Daten dienen als Forschungsmedium, das in der Lage ist, die beobachteten Handlungen zu konservieren, selbst wenn sie durch die Objektivierung als Video ihre natürlichen Eigenschaften verlieren. *Nichtsdestoweniger erlauben sie einen herausragenden analytischen Blick auf die Prozesse gemeinsamen*

Musizierens u. a. deshalb, weil sie die situativ produzierten Klänge in ihrem sequenziellen Verlauf synchron zu beobachtbaren Bewegungsabläufen konservieren.

Da die soziologische Videographie eine Form der fokussierten Ethnographie ist, können die obengenannten Formen des Fokus auf sie übertragen werden. Zudem werden durch die Objektivierung von Videodaten verschiedene Ebenen des Samplings differenziert. Dabei handelt es sich um das sogenannte „ethnographische“ oder auch „äußere Sampling“ auf der einen und das „interne“, „innere“ bzw. „Videosampling“ auf der anderen Seite (Tuma et al. 2013, 77 ff.; Knoblauch und Vollmer, 2018; Vollmer und Brandt, im Druck).

Die Begründung der Methodologie der Videographie baut insbesondere auf den Arbeiten der Klassiker Weber (1980), Simmel (1992), Schütz (2016c), Goffman (1963) sowie Berger und Luckmann (2010) auf, wobei vor allem Garfinkels Ansätze (1984) zentral für die Methodologie der interpretativen Videointeraktionsanalyse sind. Insgesamt handelt es sich um theoretische Ansätze, die sich in einem Spektrum von Handlungs-, Interaktions- und sogenannten „Mikro-Makro-Link“-Theorien formieren, wobei die kommunikativen Handlungen mit der subjektiven Perspektive der Beobachteten und den, im Handeln als relevant angezeigten, Strukturelementen (Zeichen, Gegenstände, institutionelle Regelungen, Wissensverteilung etc.) verbunden werden.

Durch den Bezug auf Weber (1980) wird insbesondere die soziologische Aufgabe des *Verstehens* sozialen Handelns hervorgehoben und auf die Videointeraktionsanalyse übertragen. Simmel (1992) beeinflusst die Methodologie derselben durch die Perspektivierung des *Prozesscharakters* der Gesellschaft als Vergesellschaftung. Des Weiteren ist seine Differenzierung von Form und Inhalt der Wechselwirkungen, die mit dem Begriff der „Interaktionen“ zentral sind, methodologisch grundlegend für die Interaktionsanalyse.[47] Die Untersuchung der Formen von Wechselwirkungen wird

[47] Auf Simmels Differenzierung von Form und Inhalt wurde in der Darstellung der Sozialtheorie des kommunikativen Handelns eingegangen (Kapitel II). Dort wurde

der Soziologie zugeschrieben, jene stellen ebenso den Fokus der Aufmerksamkeit der Videoanalyse dar – es interessiert vor allem das *wie* der beobachteten Handlungen.

Den differenziertesten Einfluss auf das Vorgehen der interpretativen Videointeraktionsanalyse übt Garfinkel. Mit der Theorie der Ethnomethodologie teilen Tuma et al. (2013) die Anschauung, dass soziale Wirklichkeit im alltäglichen Handeln geschaffen wird. Der Einfluss der Ethnomethodologie ist u. a. damit verbunden, dass die interpretative Videointeraktionsanalyse auf den Interpretationsverfahren der Konversationsanalyse aufbaut und sie auf audiovisuelle Daten ausweitet:

> „Ziel der Analyse ist also das sequentielle aufeinander bezogene Handeln der Akteure, das die gemeinsam erarbeitete Wirklichkeit beständig in Situationen hervorbringt, also *situativ* und zugleich *interaktiv* erzeugt. Die Videointeraktionsanalyse weitet diesen Anspruch nun aus, indem sie sich nicht auf gesprochene Äußerungen beschränkt, sondern auch visuell erfassbare kommunikative ‚Modalitäten' einbezieht, diese sogar in den Vordergrund rückt" (Tuma et al., 2013, 15; Hervorhebung durch Unterstreichung durch T.V.).

Die Methoden der interpretativen Videointeraktionsanalyse folgen der Annahme, „dass die Vertrautheit, Geordnetheit und Faktizität unserer alltäglichen Welt eine Leistung unserer eigenen Handlungen bzw. der dabei verwendeten ‚Methoden' ist" (ebd., 53). Die Ethnomethodologie legt dabei ihren Fokus auf „situative Strukturen der Erzeugung sozialer Wirklichkeit" (ebd.). Dabei merken die Autoren allerdings an, dass so der Zugang *zu externen Größen der Situation* erschwert werde, die durch andere Forschungsansätze in die Videointeraktionsanalyse reintegriert werden. Das geschieht vor allem durch die Einbettung der Videographie in die

---

diese Differenzierung, die als vorsozial konzipiert wird, kritisiert und im Modell des kommunikativen Handelns triadisch relationiert. Nichtsdestoweniger zeigt sich an dieser Stelle, welche Rolle Simmel für die Begründung sowohl des kommunikativen Konstruktivismus als auch der Videographie einnimmt.

fokussierte Ethnographie. Nichtsdestoweniger sind fünf Merkmale der Ethnomethodologie besonders wichtig:

Zum einen wird die Relevanz der *Methodizität* hervorgehoben. Dieses Merkmal hat zur Folge, dass nicht nur die Inhalte von Handlungen relevant, sondern vor allem die *Form* derselben betrachtet werden. Wenn verschiedene Formen von Handlungen vorzufinden seien, handele es sich um verschiedene Methoden der Herstellung dessen, was im Fokus der jeweiligen Interaktionen stehe (ebd., 54). Das zweite relevante Merkmal der Ethnomethodologie, ist die *Interaktivität*. Es besagt:

> „Objekte der sozialen Wirklichkeit sind nur dann Objekte, wenn sie von Handelnden gemeinsam hervorgebracht werden. […] Soziale Wirklichkeit ist immer durch gemeinsames Handeln hergestellte Wirklichkeit, die von den daran Beteiligten im Vollzug erzeugt wird" (ebd.).

Wichtig hierbei ist, dass der Vollzug nicht unbedingt bewusst vonstattengehen muss. Vielmehr erzeugen die Interagierenden meist ganz beiläufig die Wirklichkeit. Garfinkel beschreibt diesen Aspekt mit den Worten „seen but unnoticed" (Garfinkel, 1967, 116-185). Das dritte Merkmal ist die *Konstruiertheit*. Es wird davon ausgegangen, dass soziale Strukturen sich nur in der vollziehenden Handlung oder Interaktion verwirklichen können. Die Strukturen sind somit auf die Rückbindung an die Handlungen in situ angewiesen. Aufgrund dieses Schwerpunktes ist besonders der Ablauf von Interaktionen für die Analyse interessant, was die Verwendung von Tonbandgeräten und Video besonders attraktiv werden lässt.

Die zwei letzten Merkmale, die von der Ethnomethodologie übernommen werden, sind die *Reflexivität* und die *Indexikalität.* Die Reflexivität trägt der Handlungsfähigkeit der Akteur:innen Rechnung. Es wird nicht davon ausgegangen, dass das Handeln der Subjekte durch Strukturen bzw. Institutionen determiniert wird, sondern, „dass wir im Handeln nicht allein Handlungen ausführen, sondern gleichzeitig darauf hinweisen, wie unser Handeln verstanden werden soll" (Tuma et al., 2013, 55). Zuletzt die Indexikalität: Garfinkel macht auf die Relevanz des situativen Kontextes für das Verständnis der Bedeutungen von Handlungen aufmerksam. So könne

etwa das Wort „ja“ in verschiedenen Situationen, die verschiedensten Bedeutungen bekommen, während es zugleich unmöglich sei, alle infrage kommenden Bedeutungen festzustellen (vgl. Garfinkel, 1967, 76-103).

Zusammenfassend stellen sich für die Videoanalyse folgende Aufgaben und Fragestellungen:

> „Die Frage ist: ‚Können wir Ordnung finden? Können wir diese Ordnung erklären? Lässt sich eine Ordnung finden und lässt sich erkennen, worauf diese Ordnung beruht?‘ Denn jede Handlung – körperlich, verbal etc. – wird organisiert ausgeführt und stellt wiederum selbst Ordnung her. Jedes ‚mhm‘ und ‚oh‘ ist für die Analyse relevant. Die Analyse arbeitet diese Relevanz heraus; warum dies so und in genau in diesem Moment geschieht“ (Tuma et al., 2013, 56).

Methodisch betrachtet wird eine soziologische Videographie zunächst wie eine fokussierte Ethnographie strukturiert, sodass an dieser Stelle auf eine erneute Darstellung derselben verzichtet werden kann. Was die Videographie charakterisiert, ist die Verwendung von Videokameras im Prozess der Daten-generierung. Daneben werden andere Datensorten einer Ethnographie entsprechend miterhoben (siehe oben). Da Videos allerdings die Hauptdatensorte darstellen, ist in den rekursiven Forschungsprozess der Videographie die interpretative Videointeraktionsanalyse eingebettet, die insbesondere auf der eben dargestellten Ethnomethodologie aufbaut. Dies wiederum führt dazu, dass verschiedene Forschungsmodi differenziert werden können – die Phasen der Datengenerierung und die Phasen der Datenanalyse (die sich mehrmals und mitunter schnell hintereinander abwechseln).

Diese Phasen beeinflussen die verschiedenen Ebenen des videographischen Samplings. In seiner methodologischen Grundlegung stammt es von der Grounded Theory (Glaser und Strauss, 1974, 2010; Strauss und Corbin, 2010), wird aber wegen der Generierung von audiovisuellen Daten differenziert: Das sogenannte „ethnographische Sampling“ bezieht sich sowohl auf die Auswahl des Forschungsfeldes als auch auf die Selektion relevanter sozialer Situationen, in denen beobachtet und gefilmt wird (Tuma et al.,

2013, 78; Knoblauch und Vollmer, 2018; Vollmer und Brandt, im Druck). Dieses Sampling ist dem folgend eng mit der durch die fokussierte Ethnographie bedingten methodologischen Rahmung und vor allem mit der Phase der Datenerhebung verknüpft.

In der Verbindung mit den oben herausgearbeiteten Fokusformen kann dieser Aspekt ein weiteres Mal differenziert werden: Denn es stellt sich nicht nur die Frage, in welchen Forschungsfeldern und sozialen Situationen aufgezeichnet werden soll, sondern auch, wie die Kamera ausgerichtet wird, welcher technische Fokus eingestellt und wann sie ein- und ausgeschaltet wird (Knoblauch und Vollmer, 2022; Vollmer und Brandt, im Druck). (Diese Aspekte werden im Forschungsprogramm der Videographie detailliert beschrieben, aber noch nicht mit den drei Fokusformen verschränkt.)

‚Demgegenüber' steht das „Videosampling". Die aufgezeichneten Videos werden in den videographischen Arbeiten praktisch nie vollständig einer Analyse unterzogen. Vielmehr muss in der Sichtung der Videos interpretierend nachvollzogen werden, welche Strukturen sich im Handeln der Beobachteten identifizieren lassen. Auf diese Weise werden Handlungs-„Sequenzen" identifiziert, die anschließend in Datensitzungen Interpretationen und Feinanalysen (in Forschungsgruppen) unterzogen werden. Die Erkenntnisse der Analysen werden in neue Datenerhebungsphasen eingespeist, sodass sich nicht nur die Forschungsfrage, sondern auch die Samplingstrategie zusehends herauskristallisiert und präzisiert.

Der Abschnitt schließt mit der Beschreibung der Charakteristik von Videodaten. Sie werden durch die Kamerahandlungen der Forschenden konstruiert (siehe oben und Reichertz und Englert, 2011). Dieser Konstruktionscharakter bleibt in der Videographie nicht unreflektiert, sondern ist vielmehr zentral für die Interpretation der Daten. So werden der technische Fokus der Kamera, die Räumlichkeit der Situation, die in der Interpretation auf die Zweidimensionalität eines Bildschirmes reduziert wird, fehlende sinnliche Eindrücke, wie Gerüche usw., vor allem in den Gruppeninterpretationen rekonstruiert. Nichtsdestoweniger sind die Videos in der Lage, Abschnitte einer Feldsituation zu *registrieren* (Bergmann, 1985). D. h.,

dass die aufgezeichneten Ereignisse nicht durch ihre Versprachlichung vorinterpretiert werden (wie etwa Feldnotizen) und die zeitliche Struktur der beobachteten Handlungen in den Videos dieselben objektiven Zeitmaße aufweisen wie in ihrem situativen Vollzug. Zudem erlauben Videos, die beobachteten Ereignisse beliebig oft zu wiederholen, zu verlangsamen, verschiedene Perspektiven zu integrieren etc. Auch wenn die Geschehnisse dadurch ihre natürliche, situative Flüchtigkeit verlieren, die für die Beobachteten charakteristisch ist (ebd.), erlauben diese Techniken das Verfahren der interpretativen Videointeraktionsanalyse.

IV.C Interpretative Videointeraktionsanalyse: Analyse des interaktiven Erzeugens koordinierter und koordinierender Klänge. Musik als situativ realisierte, akustische Wirklichkeit.

In diesem Abschnitt werden einige vorausblickende Ausführungen zum methodischen Vorgehen der Ethnographie der Streichensembles dargelegt. Einzelne Aspekte der Videoanalyse mussten ergänzt und erweitert werden, um das gemeinsame Musizieren gegenstandsangemessen perspektivieren zu können. Zum einen ließ sich feststellen, dass der Sequenzbegriff der Videographie (Tuma et al., 2013, 49 ff.) in Bezug auf das Streichensemblespiel weiter differenziert werden muss. Zudem erwies sich die Transkription gemeinsamen Musizierens als besondere Herausforderung, sodass ein neues Transkriptionsverfahren entwickelt wurde. Schließlich wurde ein Verfahren ergänzt, dass als „fokussierte Hermeneutik“ bezeichnet wird.

1. Zur Herausforderung und Erweiterung des Sequenzbegriffs der interpretativen Videointeraktionsanalyse

Der Begriff der „Sequenz“ und „Sequenzialität“ spielt nicht nur eine wichtige Rolle in der Sozialtheorie des kommunikativen Handelns (Knoblauch, 2017, 189-216), sondern auch in anderen Videoanalyseverfahren und der Hermeneutik. Im Kontext der interpretativen Videointeraktionsanalyse

wird Sequenz und Sequenzialität im Anschluss an die Ethnomethodologie aufgenommen. Dabei bezieht sich der Begriff der „Sequenz" auf die beobachteten Geschehensabläufe:

> „In den aufeinanderfolgenden abgebildeten Interaktionszügen – nicht in den aufeinanderfolgenden Einzelbildern – findet sich eine sequenziell organisierte Struktur, die die Beobachtenden rekonstruieren können. Informiert durch die ethnomethodologische Konversationsanalyse legen wir die Annahme zugrunde, dass die Akteure ihr Handeln selbst bereits methodisch organisieren (‚Methodizität'). Im Alltagshandeln werden durch die Akteure sinnhafte Sequenzen gebildet (‚Geordnetheit'), die von ihnen systematisch reproduziert werden (‚Reflexivität')" (Tuma et al., 2013, 60).

Diesem Sequenzverständnis wird durch die Anwendung der interpretativen Videointeraktionsanalyse gefolgt. Nichtsdestoweniger ließ sich feststellen, dass sich die Gleichzeitigkeit *mehrerer* interaktiv erzeugter Sequenzebenen gemeinsamen Musizierens identifizieren lässt. Es zeigte sich früh und spitzte sich im Analyseprozess zu, dass gemeinsames Musizieren nicht in erster Linie durch ein sequenzielles Nacheinander einzelner Handlungs- oder gar Redevollzüge interpretiert werden kann. Die Videointeraktionsanalyse nimmt zwar stets synchrone Aspekte zwischenmenschlicher Kommunikation in den Blick, aber beim gemeinsamen Musizieren lassen sich mehrere, gleichzeitige interaktiv produzierte Handlungssequenzen erkennen, die wechselseitig zueinander in Beziehung stehen. Sie sind in der Überschrift des vorliegenden Abschnittes unter dem Stichwort „koordinierte und koordinierende Klänge" angedeutet. Die Differenzierung des Sequenzbegriffes wird im Rahmen der Darstellung eines der empirischen Fallbeispiele geleistet, da die Erörterung desselben am konkreten Fallbeispiel schlicht nachvollziehbarer ist (Kapitel V.B.3.iii.c).

2. Zur Herausforderung der Transkription situativer, musikalischer Klänge: Das Transkript rhythmischer Impulse

Eng mit der Differenzierung des Sequenzbegriffes der Videointeraktionsanalyse verknüpft, erwies sich die Transkription hörbarer, situativ gespielter Musik als besondere Herausforderung. Tatsächlich gab es eine breitere und längere Diskussion, wie eine angemessene Transkription der situativ produzierten Klänge geleistet werden kann. Dass sich die Transkription situativ gespielter Musik als Herausforderung erwies, liegt an der besonderen Eigenschaft der Musik: Sie ist zunächst nur durch die *Permanenz des Hörens* zugänglich und kann nicht ohne Weiteres durch ein Bild-für-Bild Verfahren oder Slow-Motion in ihrem prozesshaften Ablauf rekonstruiert werden (wie das häufig für die Mikroanalyse sichtbarer, leibkörperlicher Formationen und Bewegungsabläufen in der Videointeraktionsanalyse getan wird). Es erwies sich als besondere Herausforderung, die beobachtbaren Bewegungsabläufe, Blicke, Mimik und Gestik der Instrumentalist:innen zu den gleichzeitig hörbaren, situativ produzierten Klängen in der Transkription abzubilden.

Interessanterweise war die Fixierung des Hörbaren deutlich herausfordernder als erwartet, da ja bereits ein Zeichensystem für die Notation von Musik existiert: Die Noten, die die Musiker:innen in den Kommunikationszusammenhängen ohnehin vor sich haben. Der besondere Clou der musikalischen Interaktionen in Streichensembles besteht nun aber darin – wie bereits im Forschungsstand gezeigt wurde (Kapitel III) –, dass die situativ hörbare Musik *ungleich* der notierten Musik ist; nicht nur, weil den Musiker:innen Fehler beim Spiel unterlaufen, sondern auch, weil die notierte Musik stets interpretiert werden muss (Kapitel III.A.3-4; Kapitel V.B.1-3, insbesondere V.B.3.iii.c). Tatsächlich bleiben die Noten, die die Musiker:innen in den musikalischen Interaktionen vor sich haben, zentrale Interpretationsressource, um das musikalische Geschehen zu verstehen, und werden im Rahmen der vorliegenden Studie stets mit in die Analysen einbezogen.

Allerdings wurden im Verlauf des Forschungsprozesses alle Versuche verworfen, die hörbaren Klänge als Erweiterung der notierten Musik darzustellen. Vielmehr ließ sich zeigen, dass die *Differenz* der hörbaren, situativ produzierten Klänge zur notierten Musik die musikalischen Interaktionen

maßgeblich prägt. Diese Klänge repräsentieren jeweils Aspekte sui generis der gemeinsamen, musikalischen Wirklichkeit, auch wenn sie in einer Verweisbeziehung zueinanderstehen. Diesem Umstand wurde mit *verschiedenen* Transkriptionsverfahren in der Interaktionsanalyse Rechnung getragen. Eine besondere Rolle spielt hierbei das entwickelte TRANSKRIPT DER RHYTHMISCHEN IMPULSE (Kapitel V.B.3.iii.c). Es wird ebenfalls im Rahmen der Darstellung des empirischen Fallbeispiels erläutert, da es in diesem Kontext leichter erklärt werden kann.

3. Zur Rolle hermeneutischer Forschungsansätze in der Analyse des gemeinsamen Musizierens: Fokussierte Hermeneutik

Ein besonderer Fokus der Ethnographie der Streichensembles liegt auf den Handlungssequenzen, in denen Musiker:innen miteinander musizieren. Nichtsdestoweniger wird das gesprochene Wort der Akteur:innen nicht ignoriert. Im Gegenteil: Meist erwiesen sich die Gespräche im Anschluss an Spielprobleme als besonders erkenntnisstiftend, um die vorangegangenen Spielphasen interpretativ erschließen zu können. In der interpretativen Videointeraktionsanalyse wird gesprochenes Wort zumeist in Anlehnung an die Konversationsanalyse interpretiert (und erweitert). Dabei spielt vor allem das *wie* des Sprechens eine herausragende Rolle, sodass es in den Videointeraktionsanalysen weniger darum geht, im Sinne hermeneutischer Verfahren (Schleiermacher, 1995; Dilthey, 2004; Oevermann et al., 1979; Soeffner, 1989; Soeffner und Hitzler 1994; Kurt, 2004), alle möglichen Bedeutungen der geschriebenen wie gesprochenen Worte zu rekonstruieren, sondern vielmehr darum, Aspekte der Prosodie im Zusammenspiel von Gestik und Körperausrichtungen zu erschließen.

In der vorliegenden Untersuchung wurde ein Verfahren verwendet, um das gesprochene Wort zu interpretieren, das wir als „fokussierte Hermeneutik“[48] bezeichnen. Das konversationsanalytische Vorgehen ist insbesondere dann erkenntnisstiftend, wenn das gesprochene Wort selbst ein Teil der zu verstehenden Interaktionssequenz ist. Im Fall der vorliegenden Untersuchung waren aber nicht die Redephasen der Musiker:innen der Hauptbezugspunkt, sondern vielmehr das musikalische Spiel, in dem zumeist nicht gesprochen wird und nicht gesprochen werden soll. Dennoch sind die

---

[48] Ich danke Hubert Knoblauch für die wertvollen Hinweise! Fünf Euro.

Gespräche der Musiker:innen im Anschluss an ihr Spiel hilfreiche Interpretationsressourcen zum Verständnis dessen, was aus ihrer Perspektive in den Spielphasen passiert ist, was sie gehört haben und mit welchen Handlungsproblemen sie sich konfrontiert sahen. Diese Gespräche wurden deswegen weniger im Sinne einer Konversationsanalyse analysiert, sondern vielmehr als ein analytischer Zugang zur Handlungsperspektive der Beobachteten und zum gemeinten, subjektiven Sinn ihrer *musikalischen* Handlungen betrachtet. Zur Anwendung kommt die „fokussierte Hermeneutik“ insbesondere in Kapitel V.B.2.iii-iv als auch in V.B.3.iii.d.

IV.D Ansätze der lebensweltanalytischen Ethnographie: (Gemeinsames) Musizieren als Handeln und Erleben. Zur Notwendigkeit der Integration der sinnlichen, subjektiven Perspektive der Musiker:innen. Die Forscherin als Musikerin im Streichensemble

Mit der „fokussierten Hermeneutik“ wurde ein analytisches Verfahren genannt, das einen Zugang zur subjektiven Perspektive der Beobachteten eröffnet und vertieft.[49] Das Besondere des Forschungsdesigns ist aber, dass die Forscherin selbst seit über 20 Jahren das Violoncello spielt und das notwendige Hintergrundwissen mitbringt, um die leibkörperliche Kommunikation der Ensembles im Feld nanosoziologisch analysieren zu können. Die Autorin war darüber hinaus Mitglied einer Streichensembleband, deren Proben ebenfalls mit Video aufgezeichnet wurden. Gerade diese Daten erwiesen sich bei der Untersuchung gemeinsamen Musizierens als besonders fruchtbar, da der Perspektivität, Sinnlichkeit, Leibkörperlichkeit sowie den Handlungsrelevanzen und -problemen einer Musikerin eines Streichensembles unvermittelt nachgegangen werden kann. Die Perspektive der Forscherin als Musikerin kam besonders in Datensitzungen und der Interaktionsanalyse zum Tragen.

[49] Der folgende Absatz basiert auf Ausführungen des Artikels „Gemeinsames Musizieren verstehen. Zur Sinnlichkeit des Streichensemblesspiels“ (Vollmer, 2021).

Da die musikalischen Interaktionen im Hauptfokus der Analyse stehen, ging es in den Interpretationsgruppen etwa darum, die *situative* sinnliche Wahrnehmung, das Erleben und das notwendige Wissen der Musikerin in der zu interpretierenden Interaktionssequenz zu rekonstruieren. Zwar macht die Forscherin auch Selbstbeobachtungen, aber im Rahmen der Interaktionsanalyse ging es vor allem um die sequenzielle, situative und sinnliche Perspektive der Musikerin, die sich in der zeitlichen Ordnung nur vermittelt etwa mit Feldnotizen rekonstruieren ließe, da sie nicht mit der sequenziellen Interaktionsordnung synchronisiert sind. Deswegen sind die entsprechenden Videoaufnahmen auch ein Protokoll der situativen Perspektivität der Forscherin als Musikerin ihrer Streichensembleband.

Dieser Ansatz wird durch die Methodologie der lebensweltanalytischen Ethnographie im Anschluss an Anne Honer gerahmt, die die Videointeraktionsanalyse und fokussierte Ethnographie ergänzt. Dabei sind die Zugehörigkeit der Forscherin zum Forschungsfeld (Kapitel V.A), biografisches Hintergrundwissen durch die Sozialisation als Cellistin und die beobachtende Teilnahme im eigenen (mit Video aufgezeichneten) Streichensemblespiel zentrale Interpretationsressourcen, die einen eigenen analytischen Zugang zur *Lebenswelt* der Musiker:innen eröffnen. Für die Entwicklung der lebensweltanalytischen Ethnographie sind insbesondere Anne Honers Arbeiten zentral (u. a. 1989), die beispielsweise durch die Arbeiten von Hitzler und Eisewicht fortgeführt werden (2016).[50]

Honer stellt eine Verbindung der Methoden der Phänomenologie und Ethnographie her. Sie schreibt der Ethnographie die Aufgabe zu, eine Vielzahl sedimentierter Äußerungs- und Vollzugsformen einer zu rekonstruierenden Wirklichkeit zu erfassen, um in einem weiteren Schritt die Innenansicht einer Teilnehmerin des sozialen Phänomens einnehmen zu können, um dieses näherungsweise verstehen zu können. Auf diese Weise solle gewährleistet werden, dass die subjektive Wirklichkeit der Beobachteten nicht einfach durch die „fiktive“ Wirklichkeit der Forscherin ersetzt werde (Honer, 1989, 299). Das geschehe vor allem aus dem Grund, dass die

[50] Ich danke Paul Eisewicht für die wertvollen Hinweise!

Lebenswelt als das Grundelement der gesellschaftlichen Konstruktion betrachtet wird. In einem darauffolgenden Schritt gelte es im Sinne Schütz' diese Lebenswelt logisch konsistent, adäquat in theoretische Konstrukte zu übersetzen (ebd., 299).

Honer macht darauf aufmerksam, dass sich in der modernen Gesellschaft herauskristallisiere, dass sich nur noch thematisch begrenzte, zweckgerichtete, subkulturspezifische und damit relative Normalitäten empirisch fassen ließen. Demzufolge könne man nicht mehr der gesellschaftlichen Wirklichkeit an sich auf die ‚Schliche' kommen. Vielmehr gehe es darum, Ausschnitte und damit Wirklichkeitsbereiche in der empirischen Forschung zu *fokussieren* (ebd., 299). Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, solle idealerweise auf eine Vielzahl verschiedener Datenerhebungsmethoden zurückgegriffen werden, die sich gegenseitig ergänzen.

Honer unterscheidet dabei zwischen der Qualität der *teilnehmenden Beobachtung* gegenüber einer *nicht-beobachtenden Teilnahme*. Demnach verfolge die Teilnehmerin, die nicht vordergründig beobachtet, in erster Linie pragmatische Ziele. Ihr genüge das Wissen, das ausreicht, um ihren Zwecken und ihrem Interesse nachzugehen. Demgegenüber zeichne sich die *beobachtende Teilnahme* durch eine besondere Neugier aus, denn es wird versucht, mehr zu erleben, als unbedingt nötig ist. Diese verschiedenen Teilnahmepositionen könnten je eigene Erkenntnisse hervorbringen, die in der lebensweltlichen Ethnographie verknüpft werden, wobei aber die Bedeutung der *Teilnahme* gegenüber der Beobachtung hervorgehoben wird:

> „Als grundsätzliche Bedingung dafür, daß wir von einer lebensweltlichen Ethnographie sprechen können, erscheint mir der Erwerb einer praktischen Mitgliedschaft am Geschehen, das erforscht werden soll, der Gewinn einer existenziellen Innenansicht" (ebd., 300 f.).

Insbesondere Handlungsschemata könnten auf diese Weise am besten registriert werden, da es sich meist als problematisch erweise, Menschen über ihre Alltagspraktiken zu befragen, denn man verleite sie „nachgerade zwangsläufig dazu, allenfalls Ideologie zu produzieren" (ebd., 302).

In der vorliegenden Untersuchung steht die Rekonstruktion der Lebenswelt der Streichensemblemusiker:innen nicht im Hauptfokus. Nichtsdestoweniger wird lebensweltlichen Aspekten gemeinsamen Musizierens auf eine Weise Rechnung getragen, die für interpretative Videointeraktionsanalysen eher unüblich sind. Eine „existenzielle Teilnahme“ der Forscherin erscheint als Notwendigkeit der Ethnographie der Streichensembles, um die Sinnlichkeit des Hörens und der Klänge gegenstandsangemessen analysieren zu können. Als Ergebnis der empirischen Forschung werden die Konzepte der HÖRWELT und KLANGWELT entwickelt, die Brücken zwischen Videointeraktions- und Lebensweltanalyse schlagen (Kapitel V.B.2).

IV.E Zur Integration: Das Forschungsdesign, Datenkorpus und Samplingstrategie der Ethnographie der Streichensembles

> „Honestly, it‘s a stretch to go from analyses of micro interactions of a string quartet to expressing this as sensuality among the musicians... and of the sound they generate. But why not? If Hegel could link music and architecture so closely, who are we to deny this insight about music making and sensuality? Many may find this of great interest“ (Anonymer Kommentar zu einem Beitragsvorschlag zu einer Konferenz).

Die Autorin war Teil von Streichensembles, deren Proben und Konzerte für die vorliegende Studie gefilmt wurden. Insbesondere diese aber auch frühere „Erlebensdaten“ (vgl. Pfadenhauer, 2005) spielten eine herausragende Rolle im Forschungsprozess. Darüber hinaus wurden verschiedenartige Interviews geführt, zahlreiche ethnographische Beobachtungen mit *und ohne* Videokamera gemacht, entsprechende Feldnotizen angefertigt und durch eine breite ethnographische Recherche zum Forschungsfeld ergänzt (Kapitel V.A).

Im Fokus der Datengenerierung stand die videographische Datenerhebung, die 2015 begann und etwa Ende 2020 abgeschlossen wurde. Auf diese Weise wurde ein Videokorpus gemeinsamen Musizierens erzeugt, der Aufnahmen von über 35 sozialen Situationen umfasst.[51] Sie bilden eine Bandbreite unterschiedlicher Kommunikationszusammenhänge des Musizierens ab, die von Proben, Generalproben, Konzerten, Klassenvorspiel, Prüfung, Aufnahme- bis zu Unterrichtssituationen (Gruppen- und Einzelunterricht) reichen.

Zugleich wurden unterschiedliche Formen sowohl des Zusammen- als auch des solistischen Spiels festgehalten. Gefilmt wurden Streichduette bis -sextette, mit unterschiedlichen Instrumentenkonstellationen wie auch Formen des Zusammenspiels, in denen Streichinstrumentenspiel mit Gesang oder Klavier ergänzt wird. Der Videokorpus lässt sich des Weiteren nach den Aufnahmen unterscheiden, in denen die Forscherin hinter der Kamera sitzt und solchen, in denen sie selbst mitspielt. Die audiovisuellen Daten wurden durch zahlreiche mehr oder weniger detaillierte Videologbücher ergänzt (Tuma et al., 2013, 77 ff.).

Nicht all diese Daten wurden einer detaillierten Interaktionsanalyse unterzogen. Nichtsdestoweniger flossen die Erkenntnisse der verschiedenen Beobachtungen, Gespräche etc. in die Entwicklung und Präzisierung der Samplingstrategie ein. Sie umfasst in der vorliegenden Arbeit schließlich drei verschiedene Arten von Streichensembles:

(1) Ein Schülerinnenstreichtrio (Geige, Geige, Cello);
(2) ein Laiencelloensemble, von dem ich selbst Teil bin (Cello*5), und
(3) ein Klassisches Streichquartett, dass sich aus professionellen Musiker:innen zusammensetzt (Geige, Geige, Bratsche, Cello).

[51] Das Datenvolumen der Originalvideos beträgt etwa ein Terabyte. (Also ohne Sicherungskopien. Tatsächlich war die verfügbare Speicherkapazität eine Herausforderung in der Datenerhebungsphase.)

Diese Ensembles wurden *jeweils* in unterschiedlichen sozialen Situationen gemeinsamen Musizierens beobachtet und gefilmt. In dieser Promotionsschrift wird je *ein* Kommunikationszusammenhang detailliert und vergleichend mit der Videoanalyse in den Blick genommen:

(A) Kammermusik-Unterrichtseinheit des Schülerinnentrios;
(B) Generalprobe des Laienquintetts und
(C) Probe des Streichquartetts.

Die nachfolgende Tabelle bietet eine vereinfachte Darstellung der Integration der verbundenen Datenerhebungsverfahren und -analysen, Datensorten, analytischen Ebenen gemeinsamen Musizierens und Formen des Fokus. Zudem wird auf die jeweiligen Kapitel der Arbeit verwiesen, in denen sie jeweils dargestellt werden.

	FORSCHUNGSGEGENSTAND: Gemeinsames Musizieren der Streichensembles							→	**FORSCHUNGS-STAND** → Definition der Streichensembles und sozialen Gegenstände gemeinsamen Musizierens → Formulierung der Forschungsfrage **Kapitel III**	
			↓		↓		↓		↓	
	FORSCHUNGSFRAGE: Wie machen Klassisch ausgebildete Musiker:innen mit ihren Instrumenten und Noten in Streichensembles gemeinsam Musik und erleben sie dabei?							→	Kritik des Forschungsstandes, Entwicklung des Forschungsdesigns **Kapitel IV**	
			↓		↓		↓			
	Darstellung der **ETHNOGRAPHIE DER STREICHENSEMBLES**									
			↓		↓		↓			
			FOKUSSIERTE ETHNOGRAPHIE → Bestimmung des Forschungsfeldes					→	Fokusform: kultureller und sozialer Kontext des Streichensemblespiels **Kapitel V.A**	
			↓		↓		↓		↓	
	(FORSCHUNGS-)FELD umfasst: - Klassische Streichensembles - Klassische Ausbildung der Musiker:innen							→	Statistiken, ethnographische Recherchen, biographisches Hintergrundwissen etc.	
			↓		↓		↓			

			Soziologische Videographie → videographische Datenerhebung					→	Erlebensdaten, ethnographische Feldnotizen etc., Videodaten **Kapitel V.B**	
			↓		↓		↓		↓	
	Arten von Streichensembles		*Schülerinnentrio* **Kapitel V.B.1**		*Laienquintett* **Kapitel V.B.2**		*Streichquartett* **Kapitel V.B.3**	→	– ethnographisches Sampling – Fokusform: kultureller und sozialer Kontext des Streichensemblespiels	
			o		o		o		↓	
	Entwicklungsstufe der Spielfähigkeiten[52]		14-Jährige, Musikschülerinnen		erwachsene Laienmusiker:innen		erwachsene, studierte Berufsmusiker:innen		-‖-	
			o		o		o		↓	
	Anzahl der Musizierenden		Drei		Fünf		Vier		-‖-	
			o		o		o		↓	

[52] Die Bedeutung dieses Aspektes leitet sich aus der Rekonstruktion der Strukturen des (Forschungs-)Feldes ab (Kapitel V.A und V.B.1.o).

	INSTRUMENTENKONSTELLATION (Klassische Streichensembleformen)		Geige, Geige, Cello (Streichtrio)		Cello*5 (Celloquintett)		Geige, Geige, Bratsche, Cello (Klassisches Streichquartett)		-‖-	
			↓		↓		↓			
	Fokussierte **PROBENFORM**		*Kammermusikunterricht*		*Generalprobe*		*Probe*		Erlebensdaten (beobachtende Teilnahme), ethnographische Feldnotizen etc., Videodaten – Videosampling – Fokusform: soziale Situationen gemeinsamen Musizierens	
			o		o		o		↓	
			WISSEN **Kapitel V.B.1**		HÖRWELT **Kapitel V.B.2**		KLANGWELT **Kapitel V.B.3**	→	Videointeraktionsanalyse – Videodaten, Erlebensdaten (beobachtende Teilnahme), fokussierte Hermeneutik, Transkript der rhythmischen Impulse – Fokusform: kommunikative Handlungen gemeinsamen Musizierens	

„Tabellarische Darstellung der Integration von Samplingstrategie, Fokusformen und Datensorten“ (eigene Darstellung)

Das folgende Kapitel V beginnt mit einer erneuten Illustration des Forschungssamplings, sodass die hier allzu abstrakte Darstellung des Samplings ein weiteres Mal aufgegriffen und der Darstellungsverlauf der Ergebnisse der Ethnographie der Streichensembles tiefergehend erläutert wird.



Kapitel V: Die Ethnographie der Streichensembles. Zu Wissen, Hörwelt und Klangwelt gemeinsamen Musizierens

Kapitel V.O: Von der Beschreibung des Forschungsfeldes zur Interaktionsanalyse: Zur Dramaturgie der Darstellung der Ethnographie der Streichensembles

Das Kapitel V widmet sich der Darstellung der Ethnographie der Streichensembles. Dieselbe ist in zwei Teile untergliedert:

> 1.) Kapitel V.A: „Das (Forschungs-)Feld: Klassische Streichensembles und Streichmusiker:innen" und
> 2.) Kapitel V.B: „Streichensemblemusizieren von Schülerinnen, Laien und professionellen Musiker:innen. Zu Wissen, Hörwelt und Klangwelt der Soziologie gemeinsamen Musizierens".

Beide Teile adressieren dabei unterschiedliche analytische Ebenen des Forschungsgegenstandes gemeinsamen Musizierens. Das Kapitel V.A wendet sich der Rekonstruktion des sozial-kulturellen Kontextes des Streichensemblespiels zu (Kapitel IV.A), der allen untersuchten Streichensembles gemeinsam ist. Das Kapitel V.B präsentiert anschließend drei verschiedene Streichensembles und ihr *Musizieren* in unterschiedlichen *sozialen Situationen*. Dabei wird jedem Ensemble ein eigenes Unterkapitel gewidmet:

> A.) Kapitel V.B.1: „Das Musizieren eines Schülerinnentrios im Kammermusikunterricht. Das Wissen gemeinsamen Musizierens";
> B.) Kapitel V.B.2: „Das Musizieren eines Cellolaienquintetts in der Generalprobe. Die Hörwelt gemeinsamen Musizierens" und
> C.) Kapitel V.B.3: „Das Musizieren eines Streichquartetts mit professionellen Musiker:innen in der Probe. Die Klangwelt gemeinsamen Musizierens"

T. Vollmer, *Gemeinsam Musizieren*, Wissen, Kommunikation und Gesellschaft,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-42162-5_5

Dabei wird in jedem dieser Kapitel ein anderer Aspekt des gemeinsamen Musizierens detailliert in den Blick genommen. Die Beschreibung des Schülerinnentrios fokussiert insbesondere den konkreten sozial-kulturellen Kontext ihres Musizierens in der Musikschule, die kommunikative Rolle der Lehrerin im Kammermusikunterricht und rekonstruiert die geteilten Wissensbestände von Klassischen Streichmusiker:innen (V.B.1). Der Fall des Cellolaienquintetts dient vor allem der Darstellung der Hörwelt der Streichensembles und adressiert damit die sinnliche, Handlungsperspektive der Musiker:innen (V.B.2). Die Analyse des Musizierens der Profis wendet sich schließlich der Beschreibung der Klangwelt zu, die die gemeinsam produzierte, akustische Wirklichkeit der Streichensembles perspektiviert (V.B.3).

Das Kapitel V kann aus verschiedenen Blickwinkeln gelesen werden. Zum einen (a) stehen die drei Fälle exemplarisch für die verschiedenen Arten von Streichensembles (und deren Spiel) im Forschungsfeld, deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Darstellung herausgearbeitet werden. Zum zweiten (b) präsentiert die Beschreibung unterschiedliche Entwicklungsstufen des Streichensemblespiels (Kapitel V.A), wobei mit dem Musizieren junger Musikerinnen in der Ausbildung begonnen wird, fortschreitet mit dem Musizieren erwachsener, ausgebildeter Laien und in dem Musizieren studierter, professioneller Instrumentalist:innen mündet. Dabei dringt, drittens (c), die Darlegung der Ethnographie gemeinsamen Musizierens über die drei Fälle hinweg immer weiter in die Detailtiefen des Forschungsgegenstandes vor. Während die Darstellung des Forschungsfeldes V.A sozusagen die Makroebene des Streichensemblespiels rekonstruiert, wird im Fall der Schülerinnen (Kapitel V.B.1) gezeigt, wie sich Eigenschaften desselben im konkreten Kammermusikunterricht widerspiegeln. Das betrifft insbesondere die organisationale wie institutionelle Struktur (Mesoebene) der sozialen Situationen ihres Musizierens (Kammermusikunterricht, Klassenvorspiel, Stufenprüfung). Dabei wird das situative Musizieren des Trios maßgeblich durch das Handeln der Lehrerin bedingt. Auf der Grundlage der vorausgesetzten Klassischen Ausbildung von Streichmusiker:innen, dringt die Beschreibung der Ergebnisse in die Mikroebene des gemeinsamen Musizierens vor (Kapitel V.B.2). Hier steht

das Verstehen der musikalischen Handlungen und deren Sinnlichkeit im Fokus, um die Hörwelt der Streichmusiker:innen zu rekonstruieren. Das Kapitel V.B.3 stellt schließlich eine nanosoziologische Videoanalyse des Musizierens der professionellen Musiker:innen vor, wobei insbesondere die situativ hörbare Interaktion dargestellt wird. Diese hier aufgeführten Ebenen des Forschungsgegenstandes gemeinsamen Musizierens sind zugleich Seiten derselben Medaille. D. h., dass sowohl die Ausbildung und das Wissen von Musiker:innen, deren Hörwelt als auch die Klangwelt des situativen Streichensemblespiels, in allen Fällen relevant sind und perspektiviert werden müssen, um gemeinsames Musizieren gegenstandsangemessen erklären und verstehen zu können. Diese Ebenen stehen wiederum in untrennbarer Beziehung zueinander, die durch entsprechende Verweise in den Ausführungen hergestellt wird.

Diese Aussagen beziehen sich auf die Dramaturgie der Ergebnispräsentation, spiegeln aber keineswegs die Chronologie des Forschungsprozesses und seiner Erkenntnisse wider. Im Gegenteil: Im Fokus der Untersuchung standen vor allem die sozialen Situationen des Streichensemblemusizierens (Kammermusikunterrichtseinheiten, Prüfung, Proben, Konzerte usw.; Kapitel IV), deren Beschreibung jeweils mittig in den Falldarstellungen vorgenommen werden (V.B.1.ii; V.B.2.ii.; V.B.3.ii). Erst die Analysen derselben förderten zu Tage, welches ethnographische Hintergrundwissen, welche Feldeigenschaften und Wissensbestände Klassischer Streichmusiker:innen rekonstruiert werden müssen, um den sozial-kulturellen Kontext des Streichensemblespiels zu bestimmen (Kapitel V.A); *und* um das fokussiert beobachtete kommunikative Handeln der Ensembles verstehen und einordnen zu können.[53] Gerade *weil* gemeinsame Interpretationssitzungen zeigten, wie viel Wissen vorausgesetzt werden muss, um gemeinsames Musizieren zu verstehen und analysieren zu können, beginnt die Darstellung der Forschungsergebnisse mit der Makroebene des Streichensemble-

[53] Daraus folgt auch, dass die Analyse des Forschungsfeldes nicht im Hauptfokus der Untersuchung stand. Vielmehr werden im Kapitel V.A diejenigen Feldaspekte schlaglichtartig adressiert, die in der Analyse des gemeinsamen Musizierens relevant wurden.

musizierens[54], damit auch Lesende, die beispielsweise kein (Streich-)Instrument spielen, die Beschreibungen möglichst gut nachvollziehen können.

Um die Darstellung des Musizierens der einzelnen Fälle einleitend zu rahmen, sollen hier noch einmal die zugrundeliegende Samplingstrategie und die Definition der Streichensembles angeführt werden.

> Teil des Samplings sind Klassische[55] Streichensembles. Sie sind eine Form des Zusammenspiels, die Instrumente wie Geige, Bratsche und Cello einschließt, ohne Dirigat auskommt und sich mit der Hilfe von Noten realisiert. Dabei ist die Gleichberechtigung der Musiker:innen ein Grundprinzip, das mit dieser Gattung des Musizierens verbunden ist (Kapitel III.C.2).
>
> In der vorliegenden Arbeit werden verschiedene Arten von Proben fokussiert. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass das Musizieren regelmäßig unterbrochen wird und Probleme besprochen werden. Auf diese Weise ist ihre Untersuchung besonders erkenntnisstiftend, um die Grundlagen gelingenden Musizierens explorativ zu untersuchen (Kapitel III.C.4).

Der Vollständigkeit halber soll hier eine Ergänzung vorgenommen werden, deren Relevanz insbesondere in den letzten Jahren hervorgehoben wurde:

> Voraussetzung des gemeinsamen Musizierens von Streichensembles ist die leibkörperliche Ko-Präsenz der Musiker:innen. Auch die Folgen der Corona-Pandemie haben – auf dramatische Art und Weise – gezeigt, dass Klassisches Streichensemblemusizieren nicht im digitalen Raum[56] vermittelt gelingt.

---

[54] Zugleich soll deutlich werden, dass die Differenzierung in Nano-, Mikro-, Meso- und Makroebene des gemeinsamen Musizierens durch die soziologische Darstellung selbst konstruiert wird, während diese in den sozialen Situationen selbst empirisch (re-)produziert und verwirklicht werden (Kapitel IV).

[55] Zur näheren Bestimmung des Wortes „Klassisch“ siehe Kapitel V.A.

[56] Hier soll wiederum ergänzt werden, dass die Entwicklung entsprechender technischer Lösungen im vollen Gange ist. Sie sind allerdings noch nicht alltagstauglich (z. B. werden extrem leistungsstarke Internetverbindung benötigt), sodass es bisher keine digitalen Streichensembles gibt.

Kapitel V.A: Das (Forschungs-)Feld – Klassische Streichensembles und Streichmusiker:innen

Inhalt

V.A.O Zur Herausforderung der Darstellung des (Forschungs-)Feldes und die Mehrdeutigkeit des Feldbegriffs

Das vorliegende Kapitel widmet sich der Beschreibung des Forschungsfeldes der „Klassischen Streichensembles und Streichmusiker:innen“. Dabei wurde das Musizieren insbesondere dreier Streichensembles analysiert: ein Schülerinnenstreichtrio, ein Cellolaienquintett und ein Klassisches Streichquartett. Die Formen des Zusammenspiels dieser Ensembles weisen Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf, die mit den Ausbildungshintergründen der Akteur:innen und den Bedingungen ihres Spiels variieren. Sie werden in diesem Kapitel expliziert, indem ihre Kultur, d. h. ihre organisationalen, institutionellen, und sozialstrukturellen Eigenschaften in den Blick genommen werden. Damit geht es im Folgenden um die Meso- und Makroebene der Streichensembles als Ergebnis der Ethnographie.

Das Forschungsfeld steht nicht im Hauptfokus der Untersuchung, sondern soziale Situationen des Zusammenspiels (Kapitel IV). Die Analyse derselben ergab, dass das Spiel in verschiedener Hinsicht voraussetzungsreich ist und weitreichendere gesellschaftliche Bedeutungsdimensionen enthält, die in den sozialen Situationen zwar erkennbar sind, aber *nicht* aus der Situativität heraus erklärt und verstanden werden können. Genau diese Aspekte werden im vorliegenden Kapitel schlaglichtartig dargestellt, um einen allgemeinen Eindruck von der Kultur des Streichensemblespiels zu vermitteln.

Während in der Interaktionsanalyse audiovisuelle Daten eine Hauptrolle spielen (Kapitel V.B), werden hier vor allem Erkenntnisse aus standardisierten Untersuchungen, (Literatur- und Internet-)Recherchen, feldeigenen Reflexionen ethnographischer Gespräche, Interviews und eigenes biographisches Hintergrundwissen zusammengetragen, die die Beschaffenheit der Kultur der Streichensembles umreißen, aus der das gemeinsame Musizieren hervorgeht und die es umgekehrt zugleich miterschafft. Dabei erwies sich die Definition der konkreten Grenzen und die richtige Benennung und Differenzierung der Innen- und Außenperspektive des Forschungsfeldes als anspruchsvoll. Sie war ‚tückisch‘, da die meisten wissenschaftlichen Quellen zum Forschungsfeld von Autor:innen stammen, die selbst Teil desselben sind. Das betrifft nicht zuletzt mich selbst.

Anfangs konnte ich mich gefühlt gut vom Forschungsfeld distanzieren, weil ich mich bis 2018 nicht als Streichmusikerin wahrnahm oder bezeichnete, *obwohl* ich 1997 mit dem Erlernen des Cellospiels begonnen habe und es bis in die Gegenwart aktiv praktiziere. Ich habe eher gesagt, dass ich „Cello spiele". Ich fand, dass meine Spielfähigkeiten zu schlecht seien, um mich als „Musikerin" bezeichnen zu dürfen. Damit war ich nicht allein. Vielmehr bin ich mehreren Laien(streich)musiker:innen begegnet, denen es ähnlich ging: ‚Wir gehören nicht zu dieser Musik-Elite'.

Tatsächlich hat sich mein Zugehörigkeitsgefühl im Laufe des Forschungsprozesses völlig verändert. Mittlerweile *bin* ich Cellistin und nehme meine Position im Forschungsfeld neu wahr. Mir wurde zunehmend deutlich, wie viel ich über das Cellospiel weiß und dass ich lebensweltliche Aspekte meines Wissens kaum reflektieren konnte. Ich bemerkte eigene normative Positionierungen und verstand, welche Aspekte musikalischer Wirklichkeit erst durch die Perspektive der Musikerin wahrnehmbar sind.[57] Auf diese Weise konnte zusehends das notwendig geteilte Wissen von Musiker:innen rekonstruiert werden.

Zudem wurde deutlich, dass das Forschungsfeld durch zahlreiche Legitimationskämpfe ge(kenn)zeichnet ist.[58] Das betrifft etwa die Differenzierung zwischen „Ernster" und „Unterhaltungsmusik" oder das Verständnis von „Klassischer Musik". Man denke z. B. auch an die musiksoziologischen Arbeiten Adornos, wie seine „Hörertypen" und Charakterisierung verschiedener Musikarten (1968).[59] Dabei geht es um deutlich mehr als die

[57] Beispielsweise fiel es mir in Gruppeninterpretationssitzungen wie Schuppen von den Augen, dass ich Musik in verschiedener Hinsicht anders höre, als Teilnehmende, die kein Instrument spielen. Auch wenn diese Erkenntnis rückwirkend betrachtet von völliger Naivität zeugen mag, kann auch dafür eine mögliche Erklärung gefunden werden: Klassische Streichmusiker:innen beginnen ihre Ausbildung meist im Alter von ca. fünf bis acht Jahren: Ich selbst war gerade sieben geworden. Da ich das Musizieren so früh erlernt habe, ist es nicht nur grundlegender Bestandteil meines Lebens geworden, sondern war eine Art der musikalischen *Primär*sozialisation.

[58] Einer der Gründe, warum ich das Gefühl hatte, nicht dazuzugehören.

[59] Ganz abgesehen von seiner Tätigkeit als Komponist. Wenn die Lesenden erneut in eine seiner Streichquartettkompositionen hören möchten, unter folgendem Link findet sich eine weitere Interpretation:

Unterscheidung verschiedener Musikrichtungen, sondern ebenso um unterschiedlich sozialstrukturierte Publika, charakteristische Aufführungsorte und Ausbildungsinstitutionen, divergierende Vorstellungen von Professionalität, Einkommen, Geschmack, Milieu und symbolisches Kapital. In diesen Zusammenhängen erwies sich die Forschungsfeldbeschreibung als Herausforderung, da nicht nur ‚die Mythen und Legitimationen' einzelner Teile des Feldes reproduziert werden sollten.

Diese Umstände führen dazu, dass im vorliegenden Kapitel mit *zwei* verschiedenen Feldbegriffen gearbeitet wird. Zum einen wird das ethnographische *Forschungsfeld* dargestellt, das den sozial-kulturellen Kontext der Streichensembles illustriert. Zum anderen werden die Legitimationskämpfe als Teil der Kultur der Klassischen (Streichensemble-)Musik als *soziales Feld* im Sinne Bourdieus gefasst (u. a. 2012). Die Verschränkung beider analytischen Dimensionen wird durch die Schreibweise (FORSCHUNGS-)FELD ausgedrückt.

Des Weiteren werden in der vorliegenden Arbeit unterschiedliche Abstraktionsgrade des (Forschungs-)Feldes adressiert. Im konkretesten Fall geht es um das (FORSCHUNGS-)FELD DER KLASSISCHEN STREICHENSEMBLES, das sich mit Klassischen Streichinstrumenten und Noten ohne technische Hilfsmittel und Dirigat realisiert (Kapitel III.C). Die jeweils ergänzte Bestimmung „Klassisch" grenzt dabei sowohl die Ensembles als auch die Instrumente ein: Im Fokus der Aufmerksamkeit steht das Spiel mit Geige, Bratsche, Cello und entsprechender Gruppierungen. So sind Ensembles mit Kontrabass und/oder anderen Streichinstrumenten von der Betrachtung ausgeschlossen. Damit schließt sich die Definition des Forschungsgegenstandes an den musikwissenschaftlichen Diskurs an, in dem Klassische Streichensembles entsprechend definiert werden (Kapitel III.C). Um diese feldeigenen Assoziationen und Ethnotheorien des Wortes „Klassisch" aufzugreifen, wird es in den entsprechenden Zusammenhängen großgeschrieben. Zugleich meint diese Bestimmung Klassischer Streichensembles nicht, dass sie nur Klassische Musik spielen würden (Kapitel V.A.2.ii).

---

https://www.youtube.com/watch?v=v5Tc4mXodrI

Auch kann das Klassische Streichensemblespiel nicht ohne seine Einbettung in das übergeordnete (FORSCHUNGS-)FELD DER KLASSISCHEN STREICHMUSIKER:INNEN verstanden werden. D. h., dass die Klassische Ausbildung der Gruppenmitglieder die Grundlage für das gemeinsame Musizieren bildet. Diese Instrumentalist:innen spielen im Laufe ihrer musikalischen Tätigkeit nie nur in Streichensembles. Sie sind nur *eine* mögliche Form des Zusammenspiels. Diese „‚Gesellschaft' der ausgebildeten Musiker" (Schütz, 2016b [1951], 153) eint, dass sie Kraft ihrer Ausbildung über ein geteiltes Sonderwissen verfügen, welches sich z. B. auf einzelne Zeichen der musikalischen Notation, als auch auf Spieltechniken bezieht, die für Streichinstrumente charakteristisch sind (Kapitel V.A.4 und V.B.1.o).

Darüber hinaus können die Streichmusiker:innen im Hinblick auf ihr Sonderwissen für das jeweilige Instrument weiter untergliedert werden („Violinist:innen", „Bratschist:innen", „Cellist:innen"). So sind die Noten für die jeweiligen Instrumente in unterschiedlichen, charakteristischen Notenschlüsseln notiert (Kapitel III.A.1) und auch die instrumenten-eigenen Spieltechniken unterscheiden sich graduell. D. h., dass eine Cellistin nicht ‚einfach' eine Geige spielen kann und das Tauschen von Noten nicht beliebig und ohne Übersetzungsleistung funktioniert. Dennoch fällt es einer Streichmusikerin leichter, den entsprechenden Instrumenten saubere Töne im Sinne des diatonischen Tonsystems (Kapitel III.A.1) zu entlocken, als einem Tubisten und umgekehrt.

Diese Vielfalt verweist auf die Einbettung in ein noch größeres, übergeordnetes (Forschungs-)Feld, das in dieser Arbeit als (FORSCHUNGS-)FELD DER KLASSISCHEN MUSIK bezeichnet wird. Klassisch ausgebildete Musiker:innen verfügen durch ihre Sozialisation *in* dem standardisierten Tonsystem und durch die musikalische Realisation seiner Zeichen auf Klassischen Instrumenten über geteilte Wissensbestände, die sie nicht nur in eine

Wissensgemeinschaft integrieren, sondern sie auch in standardisierte Beziehungen innerhalb dieses Musiksystems setzen (Kapitel III.A). Im Grunde ist in diesem System eine Form der musikalischen Arbeitsteilung mitrepräsentiert, die die Musiker:innen mehr oder weniger explizit miterlernen.[60]

Die verschiedenen Abstraktionsebenen des (Forschungs-)Feldes und die dazugehörigen Institutionen sind auch jenseits der bloß analytischen Ebene für die Lebenswelt Klassischer (Streich-)Instrumentalist:innen relevant. Die Musiker:innen begegnen sich in der Ausbildung und im Laufe ihrer musikalischen Tätigkeiten in diversen Kommunikationszusammenhängen (z.B. Orchester[-fahrten], Musikschulensembles usw.). Dabei scheint es mehr oder weniger starke Wahlverwandtschaften zwischen verschiedenen Instrumentengruppen zu geben, die mit entsprechenden Klassischen Ensembleformen assoziiert sind. Insofern darf die These gewagt werden, dass Musiker:innen bestimmter Instrumentengruppen häufiger aufeinandertreffen als andere.

[60] Zur Veranschaulichung kann man sich ein großes Orchester vorstellen, in dem die Instrumentengruppen (Streich-, Schlag-, Blasinstrumente etc.) jeweils nach innen differenzierbar sind (z. B. Blech-, Holzblasinstrumente etc.) und nach außen untereinander durch die Standardisierung der Instrumente und des Tonsystems in Beziehung stehen, sodass z. B. die hohen von den tiefen Instrumenten über verschiedene Instrumentengruppen hinweg unterschieden werden. So können beispielsweise Violinist:innen ‚ohne Weiteres' das Musikrepertoire von diversen Flötist:innen realisieren, weil die Noten im gleichen Schlüssel notiert sind.

V.A.1 Streichensemblemusizieren im (inter-)nationalen Kontext: Die Deutsche Musik-Kulturlandschaft

> „Bei der Erwähnung des Begriffes ‚Musiksoziologie' assoziiert der Unbefangene meist das, was wir hier als Problem beleuchten wollen: die Geschichte des Sozialstatus dessen, der in irgendeiner Weise mit Musik befaßt ist. Wieviel Geld Beethoven verdient hat; wie Mozart durch einen Fußtritt aus feudal-klerikalen Salzburger Diensten flog und in Wien eine Existenz als ‚selbständiger' Musiker versuchte; wie J.S. Bach zögerte, als Köthener Hofkapellmeister zum Leipziger Thomaskantor zu werden: all dies könnte als Sache einer Randwissenschaft erscheinen, die dem ‚Eigentlichen', dem großen abendländischen Künstler- und Werkbegriff in der Musik zu deren höheren Verständnis eine Art Zuträger- und Hilfsdienste leisten soll: die Musiksoziologie" (Rummenhöller, 1978, 63).

Auch wenn es teilweise keinen Sinn ergibt, die Nationalität und damit etwa *das Deutsche* des gemeinsamen Musizierens in Streichensembles zu identifizieren, spielt die organisationale, institutionelle und Sozialstruktur Deutschlands eine relevante Rolle, wenn es darum geht, die beruflichen Bedingungen Klassischer Streichmusiker:innen, die Bedeutung der Ausbildungsinstitutionen, Bedingungen des musikalischen Zusammenspiels usw. zu identifizieren. Das spiegelt sich vor allem in den Rahmungen der empirisch untersuchten Interaktionen wider: Warum machen Berufsmusiker:innen in ihrer Freizeit gemeinsam Streichquartettmusik und erwarten für ihre Konzerte einen Lohn? Was bedeutet Professionalität und der Ausbildungshintergrund unter Streichmusiker:innen? Welche Rolle spielt das Alter der Streichinstrumentalist:innen? Was bedeutet es, dass Schülerinnen

in einem Klassenraum einer Grundschule Instrumentalunterricht haben? Welches ‚Standing' hat das Musizieren von Laienstreichensembles? Welche Rolle spielt es, wenn Klassische Streichensembles U- und E-Musik[61] spielen?

Im Rahmen dieses Abschnittes geht es darum, die Besonderheiten der deutschen Musik-Kulturlandschaft in den Blick zu nehmen. Diese zeichnet sich durch eine weltweit einzigartige Vielseitigkeit aus, die sich nicht nur in der besonderen Dichte an Konzert- und Opernhäusern äußert (V.A.1.i), sondern auch in einer beeindruckenden Organisations- und Vereinsdichte (V.A.1.ii).

Insofern hat dieser Abschnitt des Kapitels die Funktion, eine Art lokale Außengrenze des Forschungsfeldes zu bestimmen. Das Sampling umfasst nur deutsche Streichensembles, deren Mitglieder aus einem deutschen Musik-Sozialisationskontext stammen und in einem deutschen sozial-kulturellen Kontext musizieren. Gerade weil nur deutsche Ensembles untersucht wurden, kann nichts darüber ausgesagt werden, ob es etwas explizit Deutsches in ihrem Musizieren gibt. Somit ist die lokale Außengrenze eine gesetzte Grenze der Verallgemeinerbarkeit der Forschungsergebnisse, die sich auf konkrete deutsche Ausbildungsinstitutionen und -strukturen oder Berufsbedingungen von Musiker:innen in Deutschland beziehen.

Gleichzeitig gibt es gute Argumente dafür, dass sich andere Aspekte der Forschungsergebnisse auf das gemeinsame Musizieren von Streichensembles in Europa und weltweit übertragen lassen. Das liegt u. a. an der Definition des Forschungsgegenstandes – gemeinsames Musizieren mit Instrumenten und Noten in Klassischen Streichensembles –, allerdings ist in dieser Form der Verallgemeinerung ebenso eine *eurozentristische Haltung* enthalten, die als Aspekt des Feldes mitadressiert werden muss. Klassisches Streichensemblespiel hat deutsch-europäische Wurzeln, die es mitdefinieren (Kapitel III.A und III.C.2, sowie V.A.1.iv).

[61] Gängige Abkürzung der Begriffe „Ernste Musik" und „Unterhaltungsmusik" (V.A.2.i).

i. Die deutsche Theater- und Orchesterlandschaft: Deutsche Ein- und Anträge für die Unesco-Liste(n) des „Immateriellen Weltkulturerbes der Menschheit“

Was es heißt, dass die deutsche Musik-Kulturlandschaft sich durch eine „weltweit einzigartige Vielseitigkeit“ auszeichnet, findet Ausdruck darin, dass

> „2014 […] die Deutsche Theater- und Orchesterlandschaft auf Initiative des Deutschen Bühnenvereins und des Deutschen Musikrats in das bundesweite Verzeichnis des Immateriellen Kulturerbes aufgenommen [wurde]“ (Deutsche Unesco-Kommission, 2017).

Dieser Eintrag ist Voraussetzung, um auf die internationale Liste des „Immateriellen Kulturerbes der Menschheit“ der UNESCO zu gelangen. Ob dieser Antrag von Erfolg gekrönt sein wird, wird ein Ausschuss voraussichtlich 2021 entscheiden.[62] Der Kommission zufolge gibt es in der Bundesrepublik 140 Staats-, Stadttheater und Landesbühnen mit Orchestern, sowie 130 Opern-, Symphonie-, Rundfunk- oder Kammerorchester und Kammerphilharmonien. Dazu kämen rund 220 private Theater, 100 Theater- und Symphonieorchester ohne feste Spielstätten, 2200 freie Spielstätten und Ensembles und rund 2500 Amateurbühnen (Deutsche Unesco-Kommission, 2018).

Ulrich Khuon[63] zufolge sind etwa die Hälfte aller Opernhäuser weltweit in Deutschland situiert:

> „Historisch resultieren Dichte und Vielfalt der Theater- und Orchesterlandschaft aus der großen Zahl kleiner Staaten und Herzogtümer im 18. und 19. Jahrhundert auf dem Gebiet des heutigen Deutschlands. Diese gründeten Theater und Orchester als repräsentativen Ausdruck ihrer Hingabe zu Kunst und Kultur. Später baute ein *selbstbewusstes Bürgertum* diese Vielfalt und Dichte weiter aus. Prägend ist bis heute das Repertoire- und Programmsystem mit einem dauerhaft engagierten Ensemble, mit dem Inszenierungen und Musikstücke über Monate oder Jahre hinweg

[62] Der Antrag war anscheinend nicht erfolgreich.
[63] Ulrich Khuon war von 2017 bis 2020 Präsident des Deutschen Bühnenvereins.

> verfügbar sind. Hinzu kommt eine sehr lebendige freie Szene sowie die vielfältigen Amateurtheater und -orchester“ (Deutsche Unesco-Kommission, 2018, Hervorhebung durch T.V.; vgl. auch Kapitel III.A und C.2.i-iii).

Erwähnt sei an dieser Stelle auch, dass Deutschland gegenwärtig vier Einträge auf der internationalen UNESCO-Liste des Immateriellen Kulturerbes der Menschheit verzeichnet, darunter ist auch die „Königin der Instrumente“ vertreten, die Orgel, in Form des deutschen Orgelbaus und der Orgelmusik.[64]

Zwar sind nicht alle der hier aufgelisteten Aspekte und Kulturinstitutionen dezidiert dem zu beschreibenden (Forschungs-)Feld der Klassischen Streichensembles und Streichmusiker:innen zuzuordnen, aber sie sind aussagekräftig, wenn es darum geht, das übergeordnete (Forschungs-)Feld der Klassischen Musik zu charakterisieren. Nicht nur, dass damit eine besondere Anerkennung in Form staatlicher Förderung impliziert ist; in keinem anderen Staat gibt es ein so breites und dichtes Beschäftigungsfeld für Klassische Musiker:innen, wie in Deutschland. Das heißt wiederum nicht, dass die Bedingungen des Arbeitsmarktes für Streichmusiker:innen deswegen ‚entspannt‘ sind (V.A.3.iii)

ii. Die Organisations- und Vereinsdichte musikbezogener Interessen in Deutschland: Im Besonderen der Deutsche Musikrat

Ein weiteres Indiz für die besondere Bedeutung, Relevanz und Legitimität des (Forschungs-)Feldes der Klassischen Musik als Teil der deutschen Kulturlandschaft sind die beeindruckenden Organisations- und Vereinsdichten für musikbezogene Interessen. Dabei gilt der *Deutsche Musikrat* als das größte und übergeordnete Organ der musikalischen Interessensvertretung in Deutschland. Mit ihm sind zahlreiche verschiedenartige Organisationen verbunden, die in ihrer Summe ein „Organizational Field“ (DiMaggio und Powell, 1983) oder sogar „Institutional Field“ (Barley, 2010) ergeben. Nach den eigenen Angaben ist

[64] Zum Vergleich: Eine Eintragung der Falknerei als immaterielles Kulturerbe wird gemeinsam mit 17 weiteren Ländern geteilt.

> „[d]er Deutsche Musikrat e.V. […] als Dachverband für alle Bereiche des Musiklebens das kulturpolitische Sprachrohr für 90 länderübergreifende Fachverbände, die 16 Landesmusikräte sowie zahlreiche Einzel- und Ehrenmitglieder. Die Projekte des Deutschen Musikrates sind in der gemeinnützigen Projektgesellschaft zusammengefasst. Beide Säulen – Verein und Projektgesellschaft – bilden in ihrer Gesamtheit den Deutschen Musikrat“ (Deutscher Musikrat, o. J.a).

Er ist der größte nationale Dachverband im Musikbereich und wird durch eine Reihe öffentlicher (etwa: Auswärtiges Amt und Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) und privater (etwa: Sparkasse Finanzgruppe, Volksbanken Raiffeisenbanken und Daimler) Förderer unterstützt. Das, was in der Selbstbeschreibung des Deutschen Musikrats als die zwei Säulen, nämlich „Verein“ einerseits und „Projektgesellschaft“ andererseits beschrieben wird, meint, dass der Rat

A) *musikpolitische Ziele* verfolgt, in der eine breite Agenda vertreten wird zu Bereichen wie

Kulturelle Vielfalt, Musikalische Bildung, Musik und Medien, Musizieren 50+, Auswärtige Musikpolitik, Musikland Deutschland, Landmusik, Kirchenmusik und Tag der Musik; und

B) eine Reihe von *Projekten* organisiert. Diese Projekte untergliedern sich in vier Bereiche:

1.) „Ensembles“, zu denen das Bundesjugendorchester, der Bundesjugendchor und das Bundesjazzorchester gehören.

2.) „Wettbewerbe“, wie „Jugend musiziert“, „Jugend jazzt“, „Deutscher Musikwettbewerb“, „Deutscher Orchesterwettbewerb“ und „Deutscher Chorwettbewerb“.

3.) „Förderung(s-Projekte)“[65] wie die Bundesauswahl Konzerte Junger Künstler, das Dirigentenforum, Förderungsprojekte Zeitgenössische Musik und das „PopCamp“.

[65] „Trotz des hohen Ausbildungsniveaus in Deutschland ist der Berufseinstieg für junge talentierte Musikerinnen und Musiker oft nicht einfach. Es fehlt vielfach am

4.) „Service“, hinter dem sich das Deutsche Musikinformationszentrum verbirgt.

Nicht nur die politische Arbeit des Deutschen Musikrates ist präsent im (Forschungs-)Feld der Klassischen Musik[66], insbesondere die geförderten Projekte mit ihren Ensembles und vielleicht noch mehr die Wettbewerbe (vor allem „Jugend musiziert“) spielen eine besondere Rolle in den Werdegängen der Nachwuchs-Streichmusiker:innen, da sie typische Meilensteine ‚erfolgreicher' Berufsmusiker:innen darstellen.

Die Betrachtung des organisationalen und institutionellen Feldes der Musik auf verschiedenen Ebenen der deutschen Politik- und Projektarbeit wäre eine eigene organisationssoziologische Forschungsarbeit wert. Welche Wirkungsdimensionen sich mit der Arbeit des Deutschen Musikrates verknüpfen, lässt sich durch die Ausführungen hier nur andeuten. Deutschlandweit gibt es über den Dachverband des Deutschen Musikrates hinaus um die 354 Verbände, Vereinigungen und Gesellschaften, die im Bereich der Musik vor allem bundesweit oder international, aber auch landesweit tätig sind.[67] Viele der Organisationen sind wiederum entlang der föderalen Struktur Deutschlands untergliedert und die Liste enthält „aus Kapazitätsgründen“ (MIZ o. J.a) noch nicht einmal lokale und regionale Gesellschaften, Vereinigungen und Fördervereinigungen, geschweige denn die Verwertungsgesellschaften.

Know-How der *Selbstvermarktung*, ausreichend Bühnenerfahrung oder schlicht an *Kontakten in die professionelle Szene*. Auf der anderen Seite sind Veranstalter immer wieder auf der Suche nach herausragenden Nachwuchsmusikern. Mit vier sehr unterschiedlichen Projekten begleitet und unterstützt der Deutsche Musikrat junge hochtalentierte Musikerinnen und Musiker auf ihrem Weg in ihr professionelles Musikerleben und schlägt eine Brücke zwischen Musiker/in, Veranstalter/in und Publikum“ (Deutscher Musikrat, o. J.b; Hervorhebung durch T.V.).

[66] D. h. nicht unbedingt, dass der Deutsche Musikrat selbst den einzelnen Musiker:innen bekannt sein muss. Zumindest habe ich selbst erst während der Forschung die organisationalen Zusammenhänge der verschiedenen Institutionen wie „Jugend musiziert“ oder öffentlichen Musikschulen erkannt (Kapitel V.B.o).

[67] Nach aktuellerem Stand sind es sogar 426 Institutionen. Eine vollständige Liste findet sich unter folgendem Link: https://miz.org/de/musikleben/institutionen/verbaende-vereinigungen-gesellschaften (letzter Aufruf: 27.03.2022).

Sowohl die Kategorisierung der „Ensembles“ als auch der „Förderungsprojekte“ des Deutschen Musikrates, die oben aufgelistet sind, sollten sich die Lesenden noch einmal ‚auf der Zunge zergehen lassen‘. Eine der relevanten Linien in der (deutschen) Musik-Kulturlandschaft wird anhand der Musikrichtungen respektive -genres gezogen (V.A.O und Kapitel III.A.6), was sich hier anschaulich widerspiegelt, aber auch in anderen relevanten Institutionen und Gesetzgebungen wiederzufinden ist (V.A.2).

iii. Das Musikinformationszentrum (MIZ)

Eines der geförderten Projekte des Deutschen Musikrates ist das Musikinformationszentrum (MIZ), das im Rahmen des vorliegenden Kapitels eine besondere Rolle spielt, da es eine beeindruckend breite statistische Datengrundlage zur Verfügung stellt. Den Angaben der eigenen Internetseite zufolge, ist das MIZ die „zentrale Anlaufstelle für alle Fragen rund um das Musikleben in Deutschland“ (MIZ, o. J.b), dessen Aufgabe es ist, „[d]ie Infrastruktur des Musiklebens […] in ihren Eigenschaften und Gegebenheiten“ zu beschreiben und „Grundlagen für […] Berichterstattung, Analyse und […] Meinungsbildung“ bereit zu stellen (MIZ, o. J.c).[68] Die Statistiken sind nicht nur anschaulich aufbereitet, sondern werden regelmäßig aktualisiert, stehen kostenfrei und leicht zugänglich (nicht nur) im Internet und in faszinierender inhaltlicher Breite zur Verfügung.

Wenn ein weiteres Mal mit der analytischen Perspektive des „Institutional Field“ (Barley, 2010, 790-792) auf die organisationale Struktur des Musikschaffens in Deutschland geblickt wird, kann das MIZ als eine Art „Think Tank“ (vgl. ebd.) verstanden werden, der die nötigen Informationen zur Verfügung stellt, um die politische Agenda des Deutschen Musikrates zu gestalten und zu legitimieren. Diese grobe, hier nur angedeutete Struktur der Kulturlandschaft illustriert, wie stark das (Forschungs-)Feld der Klassischen Musik und damit auch das (Forschungs-)Feld der Klassischen Streichensembles und Streichmusiker:innen institutionalisiert, organisational strukturiert und differenziert ist.

[68] Denen, die sich tiefergehend für die deutsche Musik-Kulturlandschaft interessieren, kann die Website des MIZ nur ans Herz gelegt werden.

iv. Max Webers „Rationalisierung der abendländischen Musik“ und Eurozentrismus als reflexives Phänomen des Forschungsfeldes der Klassischen Musik

> „Ausgehend von Webers Überlegungen warnt Blaukopf vor der eurozentristischen Perspektive, die mit dieser Verkennung des kontingenten Charakters von Tonsystemen einhergeht. Der ‚Fetischismus‘, der alle Musik vergangener Epochen nach den Konventionen unserer ‚gleichschwebenden 12-stufigen Temperatur‘ beurteilt, verhindere ‚eine historische Würdigung der Musik anderer Zeiten und anderer Völker‘ […]. Vor allem aber verunmögliche diese Verabsolutierung des abendländischen Tonsystems das ‚Verständnis des Transformationsprozesses, in dem sich unsere Musik nun schon seit Dezennien befindet‘“ (Parzer, 2017, 502).

Dieser Abschnitt widmet sich einem Aspekt, der bereits in anderer Form in Kapitel III angesprochen wurde. Das diatonische Tonsystem, das die Grundlage der musikalischen Notation bildet und für das Streichensemblespiel zentral ist, ist mit vielschichtigen sozial-historischen Entwicklungen verknüpft, die seine Deutung prägen. Wie gezeigt wurde, ist dieses System an mathematische, physikalische Berechnungen gebunden, die unter dem Titel der „Rationalisierung“ durch Max Weber herausgearbeitet wurde. Nach Parzer (2017) führte diese Rationalisierung des Tonsystems bis ins

> „20. Jahrhundert [zu der] weit verbreiteten Ansicht, wonach das abendländische Tonsystem als ‚logisch richtiges‘ und damit ‚kulturell überlegenes‘ gilt“ (Parzer, 2017, 502).

Dabei haben bereits Weber und eine Reihe weiterer Autor:innen, darunter auch Blaukopf, darauf aufmerksam gemacht, dass es

> „kein ‚natürliches‘ System der Töne geben kann, welches praktisch verwendbar wäre, sondern dass jedes Tonsystem das Resultat bestimmter, mehr oder weniger willkürlicher gesetzter Konventionen [ist]“ (ebd.).

Dabei bleibt das diatonische Tonsystem nicht isoliert, sondern in untrennbarer Verbindung mit standardisierten Klassischen Instrumenten, entsprechenden Spieltechniken, Kompositionen usw. (Kapitel III.A). Das betrifft nicht nur die Klassische Musik, sondern auch die sogenannte Unterhaltungs- und Popmusik, die auf demselben Musiksystem aufbauen. Alle möglichen Musikrichtungen (Metal, Rock, Pop, Volksmusik, Jazz usw.) weisen dabei zwar unterschiedliche Eigenschaften auf, bleiben dem zugrundeliegenden Musiksystem allerdings inhärent. Auf diese Weise ist nicht nur in Deutschland das grundlegende Verständnis darüber, was überhaupt Musik ist, derart mit dem diatonischen Tonsystem verknüpft, dass es wie die Natur der Musik erscheint:

> „Eine Vorliebe für bestimmte Harmonien, eine biologische Bedingtheit der Unterscheidung von Wohlklang und spannungsvollen Dissonanzen sei also keinesfalls angeboren […]. Die Präferenzen ergeben sich […] einzig daraus, dass westliche Musikhörer*innen hauptsächlich westlicher Musik ausgesetzt sind, und diese Musik produziert eben vornehmlich harmonische Frequenzen“ (Seliger, 2017, 247).

Dass das diatonische nur eine mögliche, konventionalisierte ‚Definition‘ des Tonmaterials ist, bleibt häufig völlig unsichtbar, sodass auch assoziierte eurozentristische Haltungen im Feld der Klassischen Musik auf verschiedene Weisen wirksam sind. Beispielsweise macht der Publizist Seliger auf Folgendes aufmerksam:

> „Die Behauptung, Musik sei eine universelle Sprache, ist paternalistisch und eurozentristisch und speist sich aus der Erfahrung klassischer Interpreten, dass die Musik der europäischen Klassik in Asien ebenso ihre Fans hat wie in Südamerika oder in Wien. Daraus folgern sie, diese Musik müsse ja wohl global sein“ (ebd., 230).

Gleichzeitig sind verschiedene Dimensionen des Eurozentrismus bekannter, reflexiver Gegenstand der (öffentlichen) Diskurse in den Musikwissenschaften, unter Musikschaffenden und Klassikinteressierten. So ist der

eben zitierte Autor Seliger selbst dem Feld der Klassischen Musik zuzuordnen, dessen Werk „Klassikkampf“ in Feuilletons, Radio und in der „Klassikszene“[69] viel diskutiert wurde.

Ein anderer exemplarischer Aspekt des Eurozentrismus im Feld der Klassischen Musik wird von Reitsamer und Prokop im Rahmen ihrer Quart-Studien („Quality of Arts“) hervorgehoben. Sie analysierten die Bewertungskriterien der mdw (Universität für Musik und darstellende Kunst Wien) in den Fächern Gesang, Dirigieren, Klavier, Violine, Flöte u. a. Dabei stellten sie fest, dass neben der „Beherrschung des Instrumentes“ durch die Studierenden (Reitsamer und Prokop, 2018, 162), die „Kommunikation von Emotionen und Gefühlen“ (ebd., 167) eine besondere Rolle spielt. Dabei widmen sie der „Emotionsarbeit asiatischer Studierender“ einen eigenen Abschnitt in einem ihrer Artikel (ebd., 170 ff.). Dem folgend stößt die Bewertung der Emotionsarbeit der Studierenden dann auf Gegensätze, wenn es um asiatische Studierende gehe. So sei die Unterscheidung der Lehrenden zwischen Technik (Beherrschung des Instrumentes) und Musikalität (Kommunikation von Emotionen und Gefühlen), besonders für Musiker:innen aus China, Japan und Korea nachteilhaft, weil sie als „emotionslose Maschinen abgewertet werden“ (ebd., 170 f.). In einem zitierten Interviewauszug mit einer Lehrperson heißt es dazu:

---

69 Diesen Begriff nutzt Seliger in seinem Werk selbst (vgl. etwa 2017, 182). Inwiefern es sich beim (Forschungs-)Feld der Klassischen Musik um eine Szene im Sinne etwa von Hitzler handelt (u. a. Hitzler und Eisewicht, 2016), soll hier nicht geklärt werden. (Viele Aspekte des Forschungsfeldes sind aber offenkundig szeneartig.)
Wichtiger im Kontext dieses Kapitels ist allerdings, dass die meisten Akteur:innen des Feldes ein höchst reflexives Bewusstsein über das eigene Feld haben und dass die Differenzierung zwischen Ethnotheorien und Wissenschaft bzw. die Differenzierung zwischen „Konstruktionen erster und zweiter Ordnung“ mitunter als unmöglich erscheint (V.A.O).

> „Es trifft die asiatischen Studenten und Studentinnen, wo man sagt, das sind Maschinen, weil die sind so gedrillt worden als Kind. Die Realität ist nicht so einfach, dass man das in diese zwei Personengruppen einteilen könnte: die, die technisch sehr gut sind, und die, die musikalisch gut sind. Wenn jemand wirklich technisch gut ist, dann spielt er musikalisch auch gut. Und wenn jemand wirklich musikalisch gut drauf ist, dann hat er sich auch die adäquate Technik angeeignet“ (ebd., 171).

Der Interviewte nehme so eine Dekonstruktion des begrifflichen Gegensatzpaares „Technik“ und „Musikalität“ vor:

> „Der Begriff Technik bezeichnet […] die handwerklich-technischen Wissensbestände, die zur Bedienung eines Instruments eingesetzt werden und ein Bewertungskriterium für sich darstellen. Wenn diese Fertigkeiten mit Musikalität kontrastiert werden, bezieht sich das Wort Technik in der Regel auf die mangelnde performative Darstellung von Gefühlen und Emotionen“ (ebd., 171).

Den asiatischen Studierenden werde unterstellt, dass für sie die „Emotionsarbeit“ eine besondere Herausforderung darstelle oder aber, dass sie es bevorzugen würden, wenn man ihnen genau sage, was denn zu tun sei (ebd.). Und weiter heißt es in einem anderen Interviewauszug der Studie:

> „In gewisser Weise spielt ein eurozentrisches Künstlerbild und das Künstlergenie eine Rolle. Und viele Leute aus Asien, die ich kenne, fühlen sich unwohl damit, das eigene Individuum so hochzustellen und sich selbst zu loben. Das wird als unhöflich empfunden. Und da gibt’s dann manchmal Probleme, dass sie eben das hiesige Klischee nicht erfüllen“ (ebd.).

Auch wenn die vorrangegangenen Ausführungen lediglich einzelne Aspekte schlaglichtartig und exemplarisch vorstellen, können sie einen Eindruck davon vermitteln, inwiefern eurozentristische Positionen auf verschiedenen sozialanalytischen Ebenen der Klassischen Musik Gegenstand sind. Zudem konnte ein erster Eindruck davon vermittelt werden, wie die Innen- und Außenbeschreibungen des (Forschungs-)Feldes der Klassischen Musik mitunter derart ineinander verschränkt sind, dass sich die Grenzen des Feldes je nach Perspektive verschieben.

V.A.2 Ernste vs. Unterhaltungsmusik, Klassische oder Popmusik? Oder: Andere Geschmäcker und feine Unterschiede[70]

Das Feld der Musik wird durch *Klassen- und Legitimationskämpfe* linienartig durchzogen (in diesem Fall also über die Grenzen des Feldes der Klassischen Musik hinaus). Dabei können zwei Ebenen unterschieden werden, die sich in gewisser Hinsicht als zwei Seiten derselben Medaille darstellen: Zum einen gibt es Legitimationskämpfe zwischen verschiedenen Musikformen (V.A.2.i). Zum anderen findet ein Klassenkampf im Feld der Klassischen Musik selbst statt (V.A.2.iii). Um die Verbindung zwischen beiden Seiten herzustellen, wird auf die Bedeutung des Begriffes „Klassische Musik" eingegangen (V.A.2.ii.). Seliger bringt diese Aspekte der Legitimationskämpfe auf den Begriff „Klassikkampf":

> „Durch mehr als zwei Jahrhunderte Geschichte der klassischen Musik zieht sich das, was ich ‚Klassikkampf' nenne: Eine Auseinandersetzung zwischen *traditionellen* Hörern, die das Alte bevorzugen und die Einhaltung des sozusagen goldenen Kompositionsregeln erwarten und überwachen, und den *modernen* Hörern, die sich an Grenzüberschreitungen, an Verletzungen des Regelwerks und an kompositorischen Neuerungen geradezu begeistern" (Seliger, 2017, 183).

i. Der feine Unterschied zwischen Ernster und Unterhaltungsmusik

> "Can't tell if cat is walking on piano or
> if Schoenberg is playing on radio"[71]

„Klassische Musik" wird häufig auch als „Ernste Musik" bezeichnet. Beide Begriffspaare sind dabei mit unterschiedlich weitreichenden, normativen und nicht zuletzt ideologischen Konnotationen verbunden, die weit über die eigentlich hörbare Musik hinausreichen (zum Begriff der „Klassischen Musik" siehe V.A.2.ii). Die Charakteristik des Wortpaares der „Ernsten Musik" zeichnet sich dabei dadurch aus, dass er in einer Art antagonistischen Beziehung zu dem Begriff der „Unterhaltungsmusik"

[70] https://imgur.com/gallery/qPyKx
[71] Inhalt eines Memes. Gefunden hier: http://www.quickmeme.com/p/3vqmmh (letzter Aufruf: 11.12.2020).

steht (abgekürzt auch als „E- und U-Musik“ bekannt), sodass verschiedene Musikformen entweder dem einen *oder* dem anderen Bereich zugeordnet werden. Gleichzeitig sind die Grenzen zwischen beiden Kategorien weder stabil noch unumstritten. Um einen Eindruck der Geschichte der Begriffe der E- und U-Musik zu gewinnen, ein Zitat aus Seligers Buch „Klassikkampf“:

> „Für die Entgegensetzung dieser beiden Musikformen sind hautsächlich die (deutschen) Verwertungsgesellschaften seit Beginn des 20. Jahrhunderts verantwortlich. Als Abgrenzungsbegriff gegenüber der unterhaltenden Musik wurde ‚ernste Musik‘ 1903 vom Gema-Ahnherrn Richard Strauss in die Arbeit der von ihm mitgegründeten ‚Anstalt für musikalisches Aufführungsrecht‘ (Afma), der ersten deutschen Verwertungsgesellschaft, eingeführt. Es ging darum, bei der Verteilung der Tantiemen aus den Aufführungsrechten der Komponisten jene der als ‚ernst‘ eingestuften Musik (also derjenigen, die auch Strauss schrieb) zu bevorzugen. 1915 wurde mit der ‚Genossenschaft zur Verwertung musikalischer Aufführungsrechte‘ eine konkurrierende Verwertungsgesellschaft gegründet, die die stark aufkommende Unterhaltungsmusik reflektierte und bei der Tantiemenausschüttung nicht mehr zwischen Komponisten der E- und U-Musik unterschied. 1933 hat der Reichsminister für Volksaufklärung und Propaganda, Joseph Goebbels, die verschiedenen Verwertungsgesellschaften zu einem staatlich sanktionierten und kontrollierten Musikverwertungsmonopol zwangsvereinigt, es entstand die Stagma (‚Staatlich genehmigte Gesellschaft zur Verwertung musikalischer Aufführungsrechte‘). Das im Juli 1933 erlassene Stagma-Gesetz und eine weitere Verordnung vom Februar 1934 sind bis heute die Rechtsgrundlage der Stagma-Nachfolgeorganisation Gema, die auch die massive Privilegierung von Komponisten der sogenannten ‚E-Musik‘ beibehalten hat. Bei der Stagma wurde ein Drittel aller Einkünfte für die E-Musik reserviert, eine finanzielle Bevorzugung der E-Musik-Komponisten, für die sich diese mit unterwürfigster Mitarbeit am NS-Staat ‚bedankten‘, von Werner Egk über Carl Orff bis zu Richard Strauss“ (Seliger, 2017, 200 f.).

Zur historischen Einordnung der Entstehung des Begriffs der „U-Musik“ heißt es weiter:

> „Der Begriff ‚Unterhaltungsmusik‘ für konzertante Tanzmusik dürfte das erste Mal durch Johann Strauss (Vater) in einer Annonce für einen Maskenball in der *Berliner Zeitung* vom 8. November 1845 verwendet worden sein. Galt ‚U-Musik‘ zunächst als Synonym für Tanzmusik, bezeichnet der Begriff heute alle Genres der ‚leichten‘ Musik, also Pop und Rock, Schlager und volkstümliche Musik wie auch alle Zwischenformen“ (ebd., 203).

Die institutionalisierte Differenz zwischen E- und U-Musik sei zudem bis heute im Recht wirksam, sodass an „heiligen Feiertagen […] Unterhaltungsmusik nicht erlaubt [ist], während für ‚ernste Musik‘ meistens Ausnahmen genehmigt werden“ (ebd., 204).

ii. Der Begriff der „Klassischen Musik“

> „Meist wird der Begriff ‚Klassik‘ heute aber nicht für eine Epoche, sondern als Bezeichnung für die – abendländische! – Kunstmusik schlechthin verwendet. ‚Klassische Musik‘ bedeutet in diesem Sinne das, was auch als ‚E-Musik‘, also ‚ernste Musik‘, eben als Kunstmusik bezeichnet wird, unabhängig davon, ob sie während der Renaissance oder zu Beginn des 20. Jahrhunderts entstanden ist. In Erweiterung dieser Bedeutung wird der Terminus ‚klassisch‘ mitunter auch in Verbindung mit der Kunstmusik anderer Kulturen verwendet, etwa der klassischen indischen oder chinesischen oder aserbaidschanischen Musik“ (Seliger, 2017, 198).

Das Begriffspaar „Klassische Musik“ mag im Gegensatz zu dem der „Ernsten Musik“ zunächst in seinem Bedeutungshorizont präziser anmuten, da es wie eine Kategorisierung einer ganz bestimmten Musikrichtung

erscheint. Man könnte den Eindruck gewinnen, dass mit „Klassischer Musik“ eben Musik aus der Kompositionsepoche der Klassik gemeint sei. Tatsächlich wird der Begriff deutlich breiter verwendet und schließt beispielsweise die Musik des Barocks mit ein:

> „Natürlich ist es ungenau, von ‚klassischer Musik‘ zu sprechen, denn wir meinen damit im Grunde etwas anderes. Wörtlich bezeichnet ‚klassische Musik‘ die Musik aus der *Epoche* der Klassik (oft sogar speziell der ‚Wiener Klassik‘), also Musik, die zwischen etwa 1730 (Beginn der ‚Vorklassik‘) und 1827, dem Todesjahr Beethovens, entstanden ist – wobei man nie vergessen darf, dass eine genaue Fixierung mit Jahreszahlen unmöglich ist. Johann Sebastian Bach starb 1750, hat aber bis zuletzt im Stil des Barocks komponiert, während seine zur gleichen Zeit lebenden Söhne im Stil der Vorklassik komponiert haben – falls man Komponisten und ihre Werke unbedingt in irgendwelche Epochenschubladen packen will“ (ebd., 196 f.).

Wenn ein Klassisches Instrument an der Musikschule erlernt wird, ist es ‚irgendwie klar‘ (Kapitel V.B.1.o), dass man Klassische Musik spielt[72], aber was das konkret heißen soll, bleibt durchaus offen. Zur kurzen Illustration der Geschichte des Klassikbegriffes lassen wir Seliger weiter zu Wort kommen:

> „Die ‚klassische Musik‘ ist eine Erfindung des bürgerlichen Zeitalters, eine Konstruktion der Bourgeoisie in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, nicht zufällig parallel zur Konstruktion der Nation entstanden, dem Nation-Building. Während des letzten Drittels des 19. Jahrhunderts wurde die Ausdehnung des Wahlrechts auf immer weitere Bevölkerungskreise unvermeidlich, was für die Herrscher nicht nur Legitimitätsfragen aufwarf, sondern sie vor allem vor Loyalitätsprobleme stellte […]“ (ebd., 81).

[72] Ich selbst hatte als Celloschülerin manchmal den Eindruck, dass die Musik, die man auf Klassischen (Streich-)Instrumenten spielt, ‚automatisch‘ Klassische Musik ist – so als ob die Instrumente die Musik zu Klassischer machen würden.

Vor diesem Hintergrund sei die Etablierung dessen, was als „Klassische Musik" bezeichnet wird, mit der Absicherung der Herrschaft durch eine *kulturelle Hegemonie* verbunden. So erzeugten bürgerliche Kunstvereine und Musikgesellschaften, die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstanden, eine „Lust auf kanonisierte Musik und Kunst, die zunächst noch nicht kanonisiert waren" (ebd.). Dabei entwickelte das Bürgertum einen eigenen Geschmack, der sich vom Geschmack des Adels abgrenzte (ebd.):

> „Gerade das deutsche Denken (und die deutsche Politik) ist […] von einem großen ‚Durst nach Legitimität der Gründung, nach ermächtigenden Vorfahren' […] geprägt, und das deutsche Bürgertum deutete die Entwicklung der deutschen Musik mit Begeisterung als eine Art ‚Erbfolge, nach der ein Meister den anderen ablöste', […] einer größer als der andere und alle Teil einer ‚nationalen Schule' (wie wir es am bayerischen Gymnasium in den Siebzigerjahren noch lernen mussten)" (ebd., 82).

Daraus resultiere die Konstruktion einer „einheitlichen" Klassischen Musik als deutsche musikalische Tradition, die bis heute anhalte. Die Kanonisierung von Musik sei jedoch nicht isoliert zu betrachten, sondern gehe vielmehr mit sich wandelnden Formen des Aufführens einher:

> „Zunächst ist festzuhalten, dass diese Rituale, anders als die Aufführungspraxis zu Zeiten der Wiener Klassik, nicht von den Musikern, sondern vom Bürgertum aufgebracht wurden. Die Konzerte werden gleichsam zu einer heiligen Messe, zu einem bürgerlichen Gottesdienst, mit den Partituren als Heiliger Schrift, Dirigenten als (unfehlbaren?) Priestern und mit all den längst sinnentleerten äußeren Ritualen: Das Licht geht aus, es herrscht mehr oder minder Dunkelheit, anders als zu Mozarts oder Beethovens Zeiten, als der Konzertsaal, aber auch die Opernhäuser komplett beleuchtet waren und es auch während der gesamten Aufführung blieben. Erst ab ungefähr 1850 sitzen die Menschen im Dunkeln. Dann die erwünschte Stille, die eine ‚Andacht' wie im Gottesdienst ermöglichen soll, begleitet vom ungeschriebenen Gesetz, dass Applaus des Publikums zwischen den einzelnen Sätzen eines Werks als unschicklich gilt.

> Letztlich ist diese erzwungene Stille eine Fortsetzung des unterwürfigen Verhaltens in einer Feudalgesellschaft: Applaus gebührte dort ausschließlich dem Landesherrscher, niemals dem Künstler.“ (ebd., 84).

Dabei sei nicht nur der Wandel der Aufführungspraxis, sondern auch die Formen des ‚Konzert-Konsumierens‘ relevant:

> „Vor allem aber bietet die Praxis des Applauses dem Bildungsbürgertum natürlich eine eitle Zurschaustellung seines elitären kulturellen Kapitals: Man *weiß*, dass eine Sinfonie oder eine Sonate mehrere Sätze hat, also klatscht man nicht dazwischen, so der Dünkel – und wer doch zwischen den Sätzen klatscht, zeigt nur, dass er nicht zu den Eingeweihten zählt, dass er nicht über die elitäre Bildung oder zumindest über das Wissen der im Konzertsaal gängigen Verhaltensnormen verfügt“ (ebd., 84 f.).

Die hier zitierten Ausführungen Seligers dürfen im Kontext der vorliegenden Arbeit als exemplarische Verweise auf verschiedene Bedeutungsdimensionen des Begriffes „Klassische Musik“ betrachtet werden. Auch, dass sich Seliger häufig (bewusst) polemisch äußert, kann als beispielhaft für die Thematisierung von Klassischer Musik gesehen werden. Es scheint kaum ein Thema zu geben, das (bis in die Gegenwart und im Alltag) derart stark mit elitären Milieus und Klassen assoziiert wird.[73]

iii. Die Bedeutung von Milieu und Sozialstruktur im Feld der Klassischen Musik

Dass Klassische Musik ein spezifisches Publikum hat, wird beispielsweise durch die Publikumsforschung adressiert (u. a. Neuhoff, 2007). Zugleich weiß man auch jenseits der Statistik und des Feldes der Klassischen Musik, wer entsprechende Konzert besucht. In den Worten Simmenauers, die Agentin verschiedener berühmter Streichquartette war, wird ein ‚Klassisches‘ Publikum eines Quartettkonzerts wie folgt beschrieben:

[73] Auch der Ausspruch, dass etwas „klassisch“ sei oder „Klasse habe“, scheint eng mit dem Kanonisierungsprozess der Klassischen Musik verwoben.

> „Streichquartettmusik ist offenbar nichts für junge Leute. Das ist der Eindruck, den bekommt, wer das Durchschnittsalter des Quartettpublikums zu errechnen versucht. Kommt man auf einen Durchschnitt von ungefähr 50 Jahren, hat man ein Konzert erwischt, das von einem erstaunlich jungen Publikum besucht wurde. Besonders bei Konzerten junger Streichquartette fällt die Altersdiskrepanz zwischen Künstlern und Publikum auf. Vielleicht ist der Umstand, dass da so wenige junge Leute anzutreffen sind, darauf zurückzuführen, dass ein Streichquartettkonzert ernst, still und lang wirkt – was nicht heißt, dass es leise ist. Über zwei Stunden die gleichen vier Leute auf der Bühne, ohne Umbau, ohne nennenswerte Bewegung, ohne großartige Eindrücke wie den ohrenbetäubenden Lärm eines Riesenorchesters oder die Faszination eines kleinen Menschen (stehend) vor einem Meer von Musikern (sitzend) dessen Stimme sich über das Ganze erhebt. Nein, vier Menschen sitzen mehr oder weniger im Kreis, miteinander ‚redend'. Weniger die vermeintliche leise Form schreckt die jungen Leute ab als der Ruf, der das Streichquartett umgibt. Das Streichquartett galt und gilt noch immer als hochintellektuell, eben nicht populär, sondern elitär, weshalb der Hörer, der von Musik nicht viel Ahnung hat, fürchtet, es würde schwer zugänglich und verständlich sein. So ist vielleicht zu erklären, dass die meisten Kammermusikkonzerte von privaten Vereinen – im modernen Sprachgebrauch würde man sie ‚Selbsthilfegruppen' nennen – veranstaltet werden, zu denen sich Liebhaber dieser Musik zusammengeschlossen haben, um diese überhaupt im Konzert hören zu können" (Simmenauer, 2011, 16 f.).

Nicht nur, dass Klassische Musik als elitär angesehen wird, Kammermusik und Streichquartette gelten dabei zugleich als die Spitze der Klassischen Musikgattungen:

> „Das Streichquartett ist die einzige Gattung, die über eine so lange Zeit – seit ungefähr 1770 – ohne Schwankungen eine unangefochten wichtige Rolle in der Entwicklung der klassischen Musik gespielt hat" (ebd., 45).

Aus der Perspektive des bereits zitierten Seligers, wird eine parallelförmige Beschreibung des Publikums Klassischer Musik in einem anderen Licht dargestellt:

> „Doch wenn man im Konzert einmal den Blick durch den Saal schweifen lässt, stellt man fest: Senioren, soweit das Auge reicht – der sogenannte Silbersee, das Meer von grauen und weißhaarigen Köpfen. Und eben Menschen, die ihre Abos absitzen, weil es bis heute zum Klassik-, oh, Verzeihung, natürlich zum *Klassen*bewusstsein gehört, dabei zu sein, wenn die Philharmoniker aufspielen“ (Seliger, 2017, 18).

Aber Milieu, Habitus und Klasse spielen nicht nur beim Publikum der Klassischen Musik eine Rolle, sondern auch bei den Klassischen (Streich-)Musiker:innen selbst. So kommen beispielsweise Reitsamer und Prokop in der oben zitierten Quart-Studie zu folgendem Schluss:

> „[D]ie Überprüfung des Habitus [steht] im Mittelpunkt der Bewertungspraxis der Lehrenden […]. Die Art und Weise zu gehen, sich vor dem Publikum zu verbeugen, das Instrument aufzugreifen und zu spielen, gibt Auskunft über die Verinnerlichung der normativen Codes des Felds der klassischen Musik und der ausdifferenzierten Wissensbestände, die für die Interpretation von Notentexten erforderlich sind. Der Habitus ist Produkt wie Produzent musikalischer Praktiken; er kondensiert die musikalische Sozialisation und die Erfahrung beim Musizieren im Körper als Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata und reproduziert die Codes des Feldes“ (Reitsamer und Prokop, 2018, 172).

Um zu erklären, wie der Habitus der Musiker:innen zum Hauptkriterium der Bewertung ihrer Spielfähigkeiten werden kann, sollen im Folgenden die Bedingungen der Ausbildung von Klassischen (Streich-)Musiker:innen näher beleuchtet werden.

V.A.3 Zu Ausbildung, Laufbahn, Berufs- und Spielbedingungen von Klassischen Streichmusiker:innen: Die Werdung des streichmusikalischen Subjekts

Musikalische Bildung ist Teil der Lehrinhalte der allgemeinbildenden Ausbildungsinstitutionen in Deutschland und wird im Rahmen der Schulpflicht allen Kindern vermittelt. Sie lernen verschiedene Bereiche musikalischen Wissens in Kindergärten, Grundschulen und weiterführenden Schulen – z. B. beim gemeinsamen Singen zur Gitarrenbegleitung in Kindergartengruppen, beim Lernen des Notensystems in der Grundschule oder beim

Erhören von Intervallen an weiterführenden Schulen. Im Rahmen dieser Bildung wird das eigentliche Instrumentenspiel – wenn überhaupt – nur vereinzelt, relativ kurz, in der Gruppe und meist ‚nur' an bestimmten Instrumenten (z. B. Keyboards) vermittelt. Typischerweise gehören Streichinstrumente nicht zu diesem Instrumentenpool der Schulen. Das mag daran liegen, dass sie kostspielig sind (siehe unten) und der Umgang mit ihnen im Schulunterricht verhältnismäßig voraussetzungsvoll ist.

Das Erlernen des Streichinstrumentenspiels ist so nicht Bestandteil der allgemeinen Schulbildung.[74] Damit Kinder also erlernen, ein Streichinstrument zu spielen, bedarf es anderer Bildungsinstitutionen bzw. entsprechender Lehrender. In vereinzelten Fällen können das auch signifikante Andere wie die Eltern sein.[75]

Das Erlernen des Streichinstrumentenspiels wird dabei im (Forschungs-)Feld der Klassischen Streichmusiker:innen stark an das biologische Alter der Musiker:innen geknüpft. D. h., dass das Erlernen im Alter

---

[74] Demgegenüber stehen musikorientierte Gymnasien, an denen die vertiefende Ausbildung im (Streich-)Instrumentenspiel Teil des Lehrplans sein kann. An solchen Ausbildungsinstitutionen ist die Aufnahme der Kinder zumeist mit der Hürde verbunden, bereits ein Instrument spielen zu können.

[75] An dieser Stelle sei der Vollständigkeit halber erwähnt, dass es auch Autodidakt:innen im Streichinstrumentenspiel gibt. (So soll sich beispielsweise der Musiker Helge Schneider das Cellospiel selbst beigebracht haben.) Allerdings sind Autodidakt:innen nicht Teil des Samplings der vorliegenden Arbeit, u. a. deshalb, weil die Definition des Forschungsgegenstandes sie mehr oder weniger ausschließt, da spezifische, geteilte Wissensbestände die Grundlage des gemeinsamen Musizierens von Streichensembles in der vorliegenden Untersuchung bilden.

von fünf bis acht Jahren begonnen werden „sollte“, insofern die Heranwachsenden in bestimmten Entwicklungsphasen bestimmte Spielfähigkeiten erlernen „sollen“[76] (Kapitel V.B.1.o). Exemplarisch kommt dieser Aspekt der Ausbildung in einem Interviewauszug der Quart-Studie zum Ausdruck:

> „Lehrperson: ‚Das ist ja die Crux, dass so viele Talente zu mir kommen und studieren wollen und die Technik einfach nicht stimmt. Und da kann ich nichts mehr machen, weil es dann leider schon zu spät ist‘.
> Interviewerin: ‚Aber kann man die Technik nicht neu lernen?‘
> Lehrperson: ‚Ich wünschte es, aber ich glaube, wenn die Technik nicht von vornherein richtig gelernt wurde, dann schleift sich so vieles so ein, dass es dann im Körpergedächtnis auch so bleibt‘“ (Reitsamer und Prokop, 2018, 163).

Auf diese Weise wachsen die Kinder buchstäblich in einen Habitualisierungsprozess hinein – und das auch in Bezug auf die Instrumente, die gespielt werden. So beginnen die Kleinen typischerweise mit kleinen Streichinstrumenten (beispielsweise 1/4, 1/2, 3/4 Cello), bis sie die körperliche Größe erreichen, um große Instrumente spielen zu können. Natürlich kann jede und jeder auch in einem anderen Alter das Instrumentenspiel erlernen, aber aus der Perspektive des Feldes der Klassischen Streichmusiker:innen betrachtet, sind diese Versuche zu einem gewissen Grade zum Scheitern verurteilt, weil bestimmte Spielniveaus nicht mehr erreicht werden könnten. Dabei gilt: Je später begonnen wird, desto schwieriger sei das Aufholen, weil bestimmte Bewegungsabläufe ab einem gewissen Alter nicht mehr erlernbar seien.[77]

---

[76] Von einem Instrument auf ein anderes umzusteigen, gilt dabei zumeist als weniger problematisch. Dennoch besteht die Erwartung, entsprechend früh das Spiel des ersten Instrumentes zu beginnen (Kapitel V.B.1.o). Diese „Sollbeschreibungen“ leiten sich vom „Strukturplan der Musikschulen des Verbandes deutscher Musikschulen“ ab (Kapitel V.B.1.o.b).

[77] Dieser Gedanke ist dem Hochleistungssport ähnlich, wobei im (Forschungs-)Feld das Klassische Instrumentalspiel selbst regelmäßig mit demselben verglichen wird (u. a. Seliger, 2017, 15; Reitsamer und Prokop, 2018, 164).

Dieser Logik folgend fangen die Streichmusiker:innen im Kindesalter an, das Instrumentenspiel zu lernen, und zwar in einem Alter, in dem sie das in der Regel nicht aus völlig eigenem Antrieb tun (können). Zugleich bedarf es zu Beginn des Lernprozesses eines großen Durchhaltevermögens, denn das Spiel ist äußerst anspruchsvoll, frustrierend und mitunter mit Schmerzen verbunden[78] – ganz abgesehen davon, dass es zu Beginn schlicht nicht schön klingt (auch nicht für die Musiker:innen selbst).

Ich persönlich habe ca. zwei Jahre Cellounterricht genommen, bis ich einigermaßen routiniert Klänge erzeugen konnte, die *ich selbst* mochte. Natürlich können Kinder, die mehr üben, schneller mehr erreichen, aber auch die Disziplin, die man zum Üben braucht, ist auf die unterstützende Motivation von *außen* angewiesen – wie die Erziehung der Eltern. Nicht nur deshalb spielen signifikante Andere eine herausragende Rolle, wenn es um den Lebenslauf von Streichmusiker:innen geht.

[78] Ich weiß nicht, ob Violinist:innen und Bratschist:innen den gleichen ‚Anfangsschmerz' wie Cellist:innen haben, aber das Runterdrücken der Saiten des Cellos mit den Fingern der linken Greifhand sorgt zu Beginn des Lernprozesses meist für Blasen an den Fingerkuppen. Je nach Routine tut das Spielen immer wieder mal weh – auch nach Jahrzehnten. Zwar können diese Schmerzen als Wehwehchen abgetan werden, aber ich kann mich daran erinnern, dass ich als Kind mitunter die Töne von Stücken gezählt habe und darüber verhandelte, die Notenanzahl zu verringern. Selbst wenn man ‚abhärtet', Hornhaut entwickelt und sich an die kleiner werdenden Schmerzen gewöhnt, gibt es darüber hinaus Streichmusiker:innen-Krankheiten, die besonders dann auftreten, wenn die Musiker:innen jeden Tag mehrere Stunden üben, was für angehende Berufsmusiker:innen klassisch ist.

Des Weiteren ist das Instrumentenspiel relativ *teuer*[79], denn der Unterricht muss aus eigener Tasche bezahlt werden, wobei für „besseren“[80] und häufigeren Unterricht entsprechend mehr investiert wird. Zudem ist das Equipment der Nachwuchs-Streichmusiker:innen verhältnismäßig preisintensiv und das auch im Vergleich zu anderen Klassischen Instrumenten auf den gleichen Niveaustufen, wie beispielsweise Blechblasinstrumenten. Hierzu muss der Vollständigkeit halber ergänzt werden, dass es Möglichkeiten gibt, finanzielle Unterstützung für den Instrumentalunterricht zu beantragen, und die Instrumente auch geliehen werden können. Gerade die kleinen Anfänger:innen-Instrumente werden von der Musikschule als Leihgabe zur Verfügung gestellt.

Exkurs: Der Wert von Streichinstrumenten

Tatsächlich ist es auch unter professionellen, besonders erfolgreichen und berühmten Streichinstrumentalist:innen üblich, auf derart alten und wertvollen Instrumenten mit praktisch musealen Charakter zu spielen, dass diese ihnen nur als Leihgabe zur Verfügung stehen. Welchen Wert *diese* historischen Instrumente haben, bleibt offen, ihr Wert liegt jedoch ungefähr im Bereich von fünf bis siebenstelligen Eurobeträgen. Dabei gilt im (Forschungs-)Feld der Klassischen Streichmusik, dass der Wert der Streichinstrumente mit ihrem Alter (bei entsprechender Pflege und Gebrauch) stetig zunimmt (vergleichbar mit Whiskey oder Wein).[81] So gibt es auch einen eigenen, scheinbar wachsenden Markt, auf dem die Streichinstrumente als Geldanlage genutzt werden.[82]

---

[79] Das gilt auch im Vergleich zu anderen Freizeitaktivitäten, wie etwa die Mitgliedschaft eines Kindes in einem Fußballverein.

[80] Im (Forschungs-)Feld der Klassischen Streichmusiker:innen werden Musikschul-Lehrpersonen etwa danach verglichen, wie erfolgreich ihre Schüler:innen bei dem Wettbewerb „Jugend musiziert“ abschließen.

[81] Die Cellistin und YouTuberin Wendy Law beschreibt unter folgendem Link: https://www.youtube.com/watch?v=pu7nZecEwUA (letzter Aufruf 28.12.2021) die Geschichte ihres eigenen Cellos und erklärt in diesem Kontext anschaulich, wie der ungeheure Wert der Instrumente im (Forschungs-)Feld begründet und legitimiert wird.

[82] Mein eigenes Cello, das aus der Forschungsfeldperspektive betrachtet ein günstiges und junges (Baujahr 1970) ist, ist zwar kein schlechtes Cello, wäre aber für eine Berufs- oder ambitioniertere Musikerin sicher nicht gut genug! (Man könnte

Zu den zehn teuersten Instrumenten der Welt zählen (laut einer „Popkultur"-Website[83]) insgesamt sechs Streichinstrumente. Platz zehn werde von einer Geige (Baujahr 1575) besetzt, die 2010 542.500 Dollar einbrachte. Platz fünf bis drei werden von Stradivari-Geigen belegt (geschätzter Wert 2,03 Mio. bis 16 Mio. Dollar), Platz zwei hält ein „20 Mio. Dollar Cello" und Platz eins geht an eine Stradivari-Viola, deren Wert auf 45 Mio. Dollar geschätzt wird. Auch wenn diese Liste mittlerweile veraltet sein dürfte und ihre Quelle eher Unterhaltungs- als Informationscharakter hat, kann sie einen Eindruck davon vermitteln, welche Wertigkeiten mit diesen Instrumenten aufgerufen werden.

Bei entsprechend professionellen Musiker:innen erscheinen die gespielten Instrumente beinahe wie die Fahrzeuge bei der Formel Eins. D. h., dass nicht nur die musikalischen Fähigkeiten der Instrumentalist:innen hervorgehoben werden, sondern auch die Klangcharaktere der entsprechenden Streichinstrumente, da sie einen wichtigen Beitrag zur Musik leisten (so die Perspektive des [Forschungs-]Feldes). Ein Beispiel hierfür ist der Internetauftritt des Cellisten Eckart Runge, ehemals Cellist des weltberühmten Artemisstreichquartetts, der auf seiner Webseite auch sein Instrument vorstellt[84] (Baujahr 1595 [!]). Das Instrument sei wiederum eine Leihgabe des „String Instruments Trust ‚Meritosit Wien'"[85], der auch anderen berühmten Streichinstrumentalist:innen Instrumente zur Verfügung stellt.

---

sagen, dass es im Spiel etwas ‚widerständig' ist.) Dennoch kostete es bereits einen (kleineren) vierstelligen Betrag und hat innerhalb von ca. zwanzig Jahren seinen geschätzten Wert mehr als verdoppelt. Das muss nicht allein auf die Wertsteigerung ‚durch Altern' zurückgeführt werden, sondern auch auf die zunehmende Nutzung von Streichinstrumenten als Geldanlagemarkt. Ich kann jedenfalls nicht behaupten, dass ich gemerkt hätte, dass sich seine Klangqualität ‚derart stark' verändert hätte und war vielmehr erschrocken, wie sich der ökonomische Wert meines Instrumentes verändert hat.

[83] Quelle: https://popkultur.de/die-teuersten-musikinstrumente-aller-zeiten/ (letzter Aufruf 20.12.2021).

[84] Quelle: https://www.eckartrunge.com/index.php/de/about/instrument (letzter Aufruf am 20.12.2021).

[85] Quelle: http://www.meritosit.at/ (letzter Aufruf am 20.12.2021).

Tatsächlich kann man die Klangunterschiede beim Spiel der Instrumente deutlich hören und spüren. Die Streichinstrumente haben gewissermaßen jeweils einen eigenen, *individuellen* Charakter und die Beziehung zwischen Musiker:in und Instrument wird mit der Zeit derart ‚intim' und verbindlich, dass der jeweilige Klang zur *eigenen* musikalischen Stimme wird.[86] Ich selbst hatte öfter den ersten Eindruck, dass etwas mit meinen Ohren nicht stimmt, wenn ich ein anderes Instrument als das meine gespielt habe. Ob man ab einem bestimmten Preis- und Klangniveau die Qualitätsunterschiede noch einschätzen und von außen hören kann, sei dahingestellt – das kann vielleicht mit einer Weinverkostung verglichen werden.[87] Ich hatte aber auch noch nicht die Gelegenheit, ein ‚*richtig* altes, teures' Cello zu spielen. Die Instrumente sind allerdings derart wichtig, dass man im (Forschungs-)Feld davon ausgehen kann, dass z. B. Aufnahmeprüfungen für Universitäten, Wettkämpfe etc. nicht erfolgreich absolviert werden können, wenn das Instrument ‚zu schlecht' ist – obwohl in der Summe die Fähigkeiten der Instrumentalist:innen im Fokus stehen. Dennoch: Streichmusik erhält einen zentralen Aspekt ihres Klangcharakters durch die Instrumente, deren Bauweise sich bis heute auffällig wenig verändert hat. Der *dreidimensionale, räumliche* Klangcharakter, der durch die Materialität der Instrumente produziert wird, ist mit Aufnahmen nur in reduzierter Form vermittelbar.

Exkurs Ende.

---

[86] Abgesehen davon haben Streichmusiker:innen meist eine relativ starke emotionale Beziehung zum eigenen Instrument. Auch wenn ich mein Cello in Fußnote 82 beispielsweise als „widerständig" beschrieben habe, hat dieses Instrument mich derart lange begleitet, dass meine Spielfähigkeiten durch seinen Instrumentencharakter maßgeblich geprägt wurden. Und ich hätte durchaus Skrupel, es durch ein anderes zu ersetzen.

[87] Ein anschauliches und interessantes Video in diesem Kontext ist das der Cellistin und YouTuberin Wendy Law, auf die bereits in Fußnote 81 verwiesen wurde. In folgendem Clip:
https://www.youtube.com/watch?v=6TXdkcE09lk (letzter Aufruf 28.12.2021) spielt sie auf drei verschiedenen Celli (5.000 bis eine Million Dollar teure Instrumente) jeweils den Ersten Satz der G-Dur-Suite von Bach zum Klangvergleich. Sie ist offenkundig professionelle Cellistin und spielt zudem beeindruckende, hörenswerte Interpretationen derselben.

Obwohl auf Leihinstrumente und finanzielle Unterstützung zurückgegriffen werden kann, gibt es mehrere Hürden, wenn man einem Kind die Streichinstrumentalausbildung ermöglichen möchte. Diese Hürden nehmen deutlich zu, wenn die Heranwachsenden Berufsmusiker:innen werden sollen. Aus der (Forschungs-)Feldperspektive heraus betrachtet, sollten bereits früh entsprechende Weichen in der Ausbildung gestellt werden, da die

Aufnahmeprüfungen für Universitäten etc. derart herausfordernd und voraussetzungsreich sind, dass es nur wenige schaffen, eine Karriere einzuschlagen, von der die Musiker:innen gut leben können.

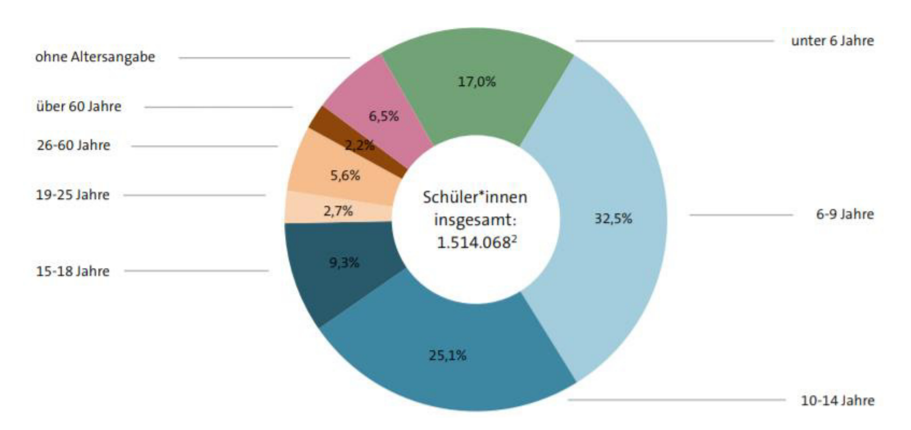
Schließlich gilt, dass eine gute Ausbildung und ein entsprechendes Equipment *kein* Garant für eine erfolgreiche Karriere als Streichmusiker:in sind. Nicht nur, dass die Konkurrenz in diesem Feld äußerst hoch ist; darüber hinaus gelten Eigenschaften wie „Talent“ und „Persönlichkeit“ mitunter als angeboren und obwohl diese zwar erst in der Ausbildung ihren Ausdruck gewinnen, sind sie, folgt man den Legitimationen des Feldes, ab einem bestimmten Punkt nicht mehr kompensierbar.

i. Ausbildungsinstitutionen Klassischer Streichinstrumentalist:innen

Wenn das Elternhaus die entsprechenden Bedingungen mitbringt, gibt es standardisierte Ausbildungswege, die sich im Fortschreiten des Lebensweges je nach Grad der Ambitionen und Professionalisierung differenzieren. D. h., dass alle Klassischen Streichmusiker:innen zunächst eine mehr oder weniger ähnlich strukturierte Erstausbildung absolvieren, die je nach Ambitionen und „Talent“ intensiviert wird. Exemplarisch wird dieser Erstausbildungsweg an einem konkreten Fall in Kapitel V.B.1.o dargelegt. Die Klassischen Erst-Ausbildungsinstitutionen sind dabei vor allem die öffentlichen Musikschulen, die unter dem Dach des Deutschen Musikrates stehen.

Laut MIZ sieht dabei die Altersverteilung der Schüler:innen an öffentlichen Musikschulen des Verbandes deutscher Musikschulen (VdM)[88] im Jahr 2020 folgendermaßen aus:

[88] Der Verband deutscher Musikschulen ist Teil des Deutschen Musikrates.



„Schülerzahlen und Altersverteilung an Musikschulen im VdM" (MIZ, 2021a)

Man kann erkennen, dass der wesentliche Kern der Schüler:innen ca. fünf bis achtzehn Jahre alt ist. Das korrespondiert mit dem Strukturplan der Musikschulen und den zugeschriebenen Ideal-Altern von Streichmusiker:innen (Kapitel V.B.1.o).

Eine andere Untersuchung aus den Jahren 2011/12, die wiederum 9- bis 24-Jährige zu ihren musikalischen Aktivitäten befragte, kam zum Ergebnis, dass sich das allgemeine Instrumentenspiel etwa wie folgt unter ihnen verteilt:

Altersgruppe / Geschlecht	Aktivitäten					
	Instrument spielen	Singen[1]	Elektronische Musik machen / Samplen	Rappen / Beatboxen	Als DJ Musik auflegen[2]	Musik komponieren[2]
	in %					
9 - 12	43,9	26,5	6,5	3,5	-	-
männlich	37,2	14,7	7,4	5,1	-	-
weiblich	51,2	39,3	5,4	(1,8)	-	-
13-17	35,6	18,8	6,0	3,1	4,4	7,2
männlich	31,5	9,7	9,8	5,1	6,1	8,1
weiblich	40,1	28,7	(1,9)	(0,9)	(2,5)	6,1
18-24	24,7	17,4	3,9	2,3	3,9	6,4
männlich	24,5	11,1	6,4	3,9	6,4	9,5
weiblich	25,0	25,1	(0,8)	(0,3)	(0,9)	(2,7)
Insgesamt	34,3	20,5	5,4	3,0	4,2	6,8

„Musikalische Aktivitäten von 9- bis 24-Jährigen 2011/12“
(MIZ, 2012; Hervorhebung durch T.V.)

Man kann nicht nur erkennen, dass die Zahlen mit steigendem Alter abnehmen, sondern auch, dass der Abfall der Zahlen ab dem Alter von ca. 18 Jahren stärker ausfällt. Diese Zahlen korrespondieren mit meiner eigenen Wahrnehmung im Forschungsfeld, wonach Jugendliche häufig mit Abschluss der weiterführenden Schulen das Instrumentalspiel beenden; etwa, weil sie nun erwachsen sind und keine Lust mehr haben, das Spiel aus eigener Motivation fortzusetzen, oder weil ihr Lebenswandel nach Beenden der Schule keine Zeit zum Musizieren lässt.

Bei den 9- bis 24-Jährigen, die in der vorrangegangenen Statistik befragt wurden, wurde zudem ermittelt, wie ihr sozioökonomischer Status[89] sei und ob die Eltern musikalisch oder künstlerisch aktiv seien. Dabei ergab sich folgende Verteilung:

[89] „Der sozioökonomische Status jeder Person wurde über den Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status (HISEI) der Eltern erfasst“ (ebd.).

Sozioökonomischer Status[5.4]						
Niedrig	26,7	22,4	5,7	4,7	(3,9)	5,4
Mittel	37,4	21,7	5,8	2,7	3,5	6,4
Hoch	52,4	20,2	5,7	(2,5)	(3,0)	9,0
Musikalische oder künstlerische Aktivität der Eltern[4]						
Mind. ein Elternteil aktiv	46,3	24,3	6,3	3,2	3,5	8,8
Kein Elternteil aktiv	25,7	17,8	4,8	2,7	4,7	5,4

„Musikalische Aktivitäten von 9- bis 24-Jährigen 2011/12“
(MIZ, 2012; Hervorhebung durch T.V.)[90]

[90] „Die prozentualen Werte beziehen sich jeweils auf die Gesamtheit der dargestellten Gruppe“ (ebd.). Dass sich in der markierten Spalte in der Summe mehr als

In Bezug auf die Auswahl der Instrumente der Schüler:innen innerhalb des VdM ist zudem eine weitere Statistik interessant. In ihr sind die Streichinstrumente genauer aufgeschlüsselt, sodass der Prozentsatz der Schüler:innen abgelesen werden kann, die innerhalb eines Jahres ein bestimmtes Streichinstrument erlernt haben:

100% ergeben, entsteht dadurch, dass in dieser Statistik über alle Befragten hinweg der sozioökonomische Status errechnet wurde. Dann wurde die Verteilung über „niedrig", „mittel" und „hoch" vorgenommen. Im Anschluss wurde nach „sozioökonomischer Statusgruppe" (niedrig, mittel, hoch) die Verteilung über die jeweiligen musikalischen Aktivitäten wiederum mit den Prozentangaben verteilt.

Fach		2000		2013		Veränderung 2013 zu 2000	2020[1,2]	
		absolut	in %	absolut	in %	in %	absolut	in %
Streich-instrumente	Violine	48.678	7,8	61.092	7,9	+25,5	69.811	6,9
	Viola	2.024	0,3	2.906	0,4	+43,6	4.290	0,4
	Violoncello	12.396	2,0	18.579	2,4	+49,9	24.306	2,4
	Kontrabass	1.320	0,2	2.735	0,4	+107,2	4.138	0,4
	Sonstige Streichinstrumente	428	0,1	1.046	0,1	+144,4	1.386	0,1

„Schüler*innen der VdM-Musikschulen nach Fächern“ (MIZ, 2021b)

Hier ist ablesbar, dass die Violine das meisterlernte der Streichinstrumente an der Musikschule ist. Dennoch sind sowohl Violine als auch die anderen Streichinstrumente nicht diejenigen Instrumente, die insgesamt am meisten nachgefragt sind. So fallen zum Vergleich im Jahr 2020 16,4% auf das Klavier und 12,8% auf die Gitarre. Auch diese Zahlen korrespondieren mit der allgemeineren Wahrnehmung der Attraktivität von Instrumenten. Hier darf ergänzt werden, dass sowohl Klavier als auch Gitarre im Vergleich zum Streichinstrumentenspiel am Anfang des Lernprozesses ‚befriedigendere' Instrumente sind, weil man auf ihnen deutlich schneller wohlklingende Musik erzeugen kann.

Im Anschluss an die instrumentale Erstausbildung gehen die typischen Laufbahnen von Laienstreichmusiker:innen und angehenden Berufsmusiker:innen in verschiedene Richtungen (Kapitel V.B.1-3). Allerdings gilt sowohl für die Erstausbildung als auch für das mögliche anschließende Studium, dass die Auszubildenden von erfahrenen, professionellen Streichmusiker:innen ausgebildet werden, wobei diese im Feld der Klassischen Streichmusik nach ihrem Status (und der damit assoziierten Spielfähigkeiten) stark hierarchisch eingeordnet werden (V.A.1.iii).

Falls die ca. 20-Jährigen eine Laufbahn als Berufsmusiker:innen anstreben, schließt sich an die Musikschule ein Hochschulstudium an. Hier gibt es eine ganze Reihe Klassischer (Kunst- und Musik-)Hochschulen[91], an denen das Streichinstrument weiterstudiert werden kann. Demgegenüber entstehen zugleich zunehmend mehr sogenannte „Popakademien", die meist als Privatuniversitäten ihren Studierenden Musik jenseits der Klassischen vermitteln. Gleichzeitig scheint ihr Lehrprogramm grundlegend anders strukturiert. Exemplarisch heißt es dazu bei Seliger:

[91] In fast jedem Bundesland gibt es mindestens eine solche Hochschule. Hierzu ist für weitergehend Interessierte folgende Statistik interessant: „Studierende an Hochschulen für Musik und Theater" (MIZ 2021c):
https://miz.org/sites/default/files/statistics/11_Studierende_Musikhochschulen.pdf

> „Natürlich studieren die Leute an Popakademien auch nicht Musik, sondern sie studieren, wie ihre Musik effektiv, wie sie kommerziell erfolgreich wird, sie studieren Marketing, sie studieren Selbstoptimierung“ (Seliger, 2017, 290).

Auch hier deutet sich eine starke, institutionalisierte Differenzierung zwischen verschiedenen Organisationen der sogenannten Ernsten und Unterhaltungsmusik an.

Um einen Platz an einer Klassischen Hochschule zu bekommen, müssen die Studierenden eine Aufnahmeprüfung bestehen. Dabei müssen sie das Instrumentenspiel bereits sehr gut beherrschen! D. h., dass diese Anwärter:innen in der Regel täglich, mehrere Stunden üben.[92] In der Quart-Studie heißt es dazu:

> „Die Anforderung an BewerberInnen, bereits bei der Zulassungsprüfung das Instrument in handwerklich-technischer Hinsicht sehr gut zu beherrschen, geht mit der Berücksichtigung des Lebensalters bei der Feststellung der Eignung für ein Musikstudium einher und führt dazu, dass Personen, die älter als 26 Jahre sind, selten zum Studium zugelassen werden. Aus der Sicht der Lehrenden sind diese Personen schlicht zu alt, um eine Karriere als klassische MusikerInnen einzuschlagen“ (Reitsamer und Prokop, 2018, 163).

Dabei reiche die virtuose Beherrschung des Instrumentes und starke Leistungsbereitschaft nicht aus, um einen Studienplatz zu bekommen (ebd., 164):

> „Für [einen] Professor sind die erwünschten Persönlichkeitsmerkmale, die BewerberInnen für ein Klavierstudium verkörpern sollen, Charisma (‚auf der großen Bühne stehen‘), der Wille, sich mit Musik ausdrücken zu wollen (‚eine persönliche Mitteilung haben‘) und Kreativität (‚etwas Neues bringen‘)“ (ebd., 165).

[92] Und das bei 20-Jährigen Streichinstrumentalist:innen meist bereits über ein Jahrzehnt.

Wie oben schon angedeutet, steht laut Reitsamer und Prokop der Habitus der Musiker:innen im Fokus der Aufmerksamkeit bei der Bewertung ihrer Leistungen. Zitatauszüge der von ihnen interviewten Lehrkräfte vermitteln zugleich einen Eindruck davon, woran der Habitus beim Musizieren festgemacht wird:

> „Schlussendlich merkt man doch bei einem Geigenspieler oder Klavierspieler, wie er oder sie sich hinsetzt oder das Instrument aufhebt. Hat sie die Ausstrahlung, hat er das Talent, die Energie, die über das Rampenlicht trägt und dass das Publikum in Feuer ausbricht? […] Das ist angeboren. Das kann man nicht lernen, aber man merkt es sofort. Es ist die Körperhaltung, es ist Energie, es ist Augenkontakt. […] Wenn der Rohstoff ausdruckskräftig ist, dann ist es etwas, wo ich sag, das kann was werden. Wenn der Rohstoff blanko ist oder keine Energie ausstrahlt, dann Hände weg. Das wird dann fünf Jahre vergebene Arbeit“ (ebd., 165 f.).

Zugleich zeigen die Autor:innen, dass die im Interviewauszug beschriebenen Eigenschaften das Ergebnis „habitualisierter Körperhaltungen und -bewegungen“ sind, die eben nicht angeboren seien (ebd., 166). Das Körperhandeln werde, so fahren sie fort,

> „dauerhaft durch musikalische, klassen- und geschlechterspezifische Sozialisation erworben und gibt Auskunft über das Ausmaß der Verinnerlichung der normativen Codes des Felds der Kunstmusik, die den Habitus formen und prägen“ (ebd.).

Insgesamt zeigt die Quart-Studie anschaulich, dass die Bewertung der Qualität des Spiels der Studierenden nicht in erster Linie an einzelnen objektiv feststellbaren Spielfähigkeiten festgemacht wird. Vielmehr benötigen die Studierenden eine sogenannte „Ausdruckskompetenz“[93], die die

[93] Die Verbindung der vorangegangenen Beschreibungen mit dem Konzept der „Kompetenz“ (Pfadenhauer, 2010) ist an dieser Stelle äußerst naheliegend und attraktiv, kann hier aber nur erwähnt werden.

Lehrpersonen mit dem „Ausdrücken von Gefühlen und Emotionen" verbinden (ebd.). Die Studie lässt den Schluss zu, dass insbesondere die Bewertung dieser Ausdruckskompetenz die Reproduktion milieuspezifischer Eigenschaften Klassischen Musizierens sicherstellt.

ii. Die Bedeutung von Wettkämpfen

Ein weiterer Aspekt, der kurz erwähnt werden soll, ist die Bedeutung von Wettbewerben im (Forschungs-)Feld der Klassischen Musik.[94] Dabei ist insbesondere der für jede und jeden zugangsoffeneWettbewerb „Jugend musiziert"[95] relevant.[96] Hier treten die Musiker:innen nach Instrumenten und Altersgruppen sortiert zunächst regional gegeneinander an. Eine Jury, bestehend aus professionellen Klassischen Musiker:innen, bewertet das Spiel mit einem Punktesystem (1 bis 25 Punkte), das ähnlich wie Schulnoten in fünf Kategorien unterteilt wird („mit hervorragendem Erfolg teilgenommen" bis „teilgenommen"). Diejenigen, deren Spiel als besonders gelungen gilt („mit hervorragendem Erfolg teilgenommen"), kommen in die nächste Runde, bis wie in einer Art Bundesliga die deutschlandweit besten Klassischen Musiker:innen ermittelt sind. Dabei versteht sich „Jugend musiziert" als Breitenförderung, wobei z. B. hervorgehoben wird, dass jeder und jede nach dem Auftritt ein persönliches Feedback von der Jury bekommen könne.[97]

---

[94] Wettbewerbe könnte man grob betrachtet als eine kommunikative Gattung der Reproduktion und Legitimation des ‚Habitus' des Klassischen Musizierens betrachten.

[95] Für weitergehend Interessierte ist die Hauptseite des Wettbewerbs unter folgendem Link zu finden:
https://www.jugend-musiziert.org/ (letzter Aufruf: 20.12.2021)

[96] Über die Bedeutung von Jugend musiziert wird beispielsweise im Deutschlandfunk immer wieder diskutiert: Vgl. etwa
https://www.deutschlandfunk.de/musikfoerderprojekt-jugend-musiziert-stress-oder-staerkung-100.html (letzter Aufruf: 20.12.2021) und
https://www.deutschlandfunk.de/musikwissenschaftler-zu-studie-nachwirkungen-von-jugend-100.html (letzter Aufruf: 20.12.2021)

[97] Ein mögliches Portrait des Wettbewerbes, das von „Jugend musiziert" selbst stammt, kann hier eingesehen werden (Bundeswettbewerb Jugend musiziert,

Tatsächlich bietet „Jugend musiziert“ ein potenziell wichtiges Karrieresprungbrett für die sogenannten Preisträger:innen. Wer hier gewinnt, erhält nicht nur eine größere Öffentlichkeit, sondern wird zumeist weiter gefördert. Gleichzeitig ist der Konkurrenzkampf enorm. Die Musiker:innen, die es schaffen, sich bei diesem Wettbewerb durchzusetzen, trainieren beinahe wie für eine Olympiade. Zugleich ist das genauso wenig ein Garant für Erfolg, wie die sehr gute Beherrschung des Instrumentes bei der Aufnahme für ein Hochschulstudium. Nicht nur das „Jugend musiziert“ als einer unter mehreren Wettkämpfen ein wichtiges ‚Standing‘ im Feld der Klassischen Musik hat, es kann auch als ein Sinnbild für die „Klassikkämpfe“ (Seliger, 2017) in seinen vielschichtigen Dimensionen betrachtet werden.[98]

Dabei haben die Preisträger:innen von „Jugend musiziert“ verhältnismäßig gute Chancen, erfolgreiche Profimusiker:innen zu werden, doch auch das bleibt unsicher.

2021): https://www.youtube.com/watch?v=MiR8esDDXaA (letzter Aufruf 29.12.2021)

[98] Ich persönlich habe im Alter von zehn Jahren auf Initiative meines damaligen Cellolehrers am Wettbewerb teilgenommen. Dabei habe ich im Laufe meiner Ausbildung nie viel jenseits meines Einzelunterrichts geübt – vielleicht ein ‚paar Stündchen‘ die Woche. Ich hatte Spaß am Cellospiel und vielleicht sogar ein gewisses Talent, aber der Ehrgeiz, der offenkundig von engagierteren Musiker:innen mit dem Spiel verbunden wurde, war mir fremd. Ich weiß nicht, ob mein Lehrer die Idee mit der Wettbewerbsteilnahme als pädagogisches Mittel einsetzen wollte oder ob er wirklich dachte, dass ich nicht völlig untergehen würde. Vielleicht wollte er mich zum Üben motivieren oder dachte, dass eine solche Erfahrung wertvoll für mich sei. Ich bin aber rückwirkend der Meinung, dass ihm hätte klar sein müssen, dass ich im Vergleich zu den anderen Kindern schlicht zu wenig spielte und dass sowohl meine Eltern als auch ich nicht *die* Ambitionen mit dem Cellospiel verknüpften, die mit „Jugend musiziert“ verbunden sind. Für mich war die Erfahrung äußerst ernüchternd und durchaus nachhaltig unangenehm. Ich erinnere mich daran, dass bei einer öffentlichen Urkundenverleihung, für die die Teilnehmenden meiner Gruppe und ich auf eine Bühne gerufen wurden, auch die jeweiligen Punktzahlen mit angesagt wurden, wobei ich selbst die Schlechteste war (16 von 25 Punkten). Ich habe nie wieder so deutlich gezeigt bekommen, wie mein Cellospiel von außen, professionell kategorisiert wird.

iii. Klassische Streichmusik als Beruf

„Besonders schwierig stellt sich die wirtschaftliche Situation für Musiker*innen außerhalb der verschiedenen Orchester dar. Nur die wenigsten selbständigen klassischen Musiker*innen können heute noch von ihrer Konzerttätigkeit leben, die meisten halten sich als Musiklehrer oder mit anderen Jobs mehr oder minder notdürftig über Wasser. Das durchschnittliche Jahreseinkommen aller Musiker betrug laut Künstlersozialkasse zum 1. Januar 2016 13.317 Euro (für weibliche Musiker sogar nur 11.200 Euro, und für unter 30-jährige Musiker nur 10.955 Euro) – und dieses Einkommen gilt ja für *alle* selbständigen Musiker*innen, also nicht nur im Pop, sondern auch für solche des Klassikgenres und für selbständige Musiker*innen. Kein Wunder: Nur die wenigsten Solisten oder Kammermusikensembles können noch Alben einspielen, und wenn, dann reichen die Schecks der Plattenfirmen in aller Regel gerade einmal ‚für ein warmes Abendessen', wie die Agentin Sonia Simmenauer berichtet, die einige der erfolgreichsten Klassikensembles und Solisten vertritt. Selbst etablierte Ensembles erhalten im Schnitt um ein Drittel geringere Gagen, nicht zuletzt, weil überall die Saalmieten steigen, also Mieten, die die in aller Regel öffentlichen Institutionen wie Kommunen oder kommunale Eigenbetriebe von den freien Kulturveranstaltern einfordern. Simmenauer nimmt an, dass drei Viertel aller Streichquartettensembles die aktuelle Entwicklung ‚nicht überleben' werden" (Seliger, 2017, 43 f.).

Dass (Klassische) Berufsmusiker:innen zumeist prekär beschäftigt sind, ist kein Geheimnis, erst recht nicht im (Forschungs-)Feld selbst. Allerdings ist die Asymmetrie zwischen langjähriger Vorbereitung, Engagement sowie finanzieller Investition und den praktischen Berufsaussichten Klassischer Streichmusiker:innen durchaus drastisch. Um einen detaillierteren Einblick zu den Einkommen der Klassischen Musiker:innen zu gewinnen, sollen hier ein paar weitere Statistiken des MIZ angeführt werden:

» Erwerbstätige in Musikberufen nach Altersgruppen und monatlichem Nettoeinkommen 2016

	Berufsgruppen		
Status der Erwerbstätigkeit	Musik-, Gesang,- Dirigiertätigkeit[1]	Musikpädagogik[2]	Musikinstrumentenbau[3]
Selbstständige	42.000	32.000	6.000
Abhängig Beschäftigte	32.000	22.000	/
Insgesamt	73.000	54.000	9.000

Altersgruppen	Musik-, Gesang,- Dirigiertätigkeit
15 - 25 Jahre	/
25 - 35 Jahre	15.000
35 - 45 Jahre	18.000
45 - 55 Jahre	19.000
55 - 65 Jahre	14.000
65 Jahre und älter	5.000

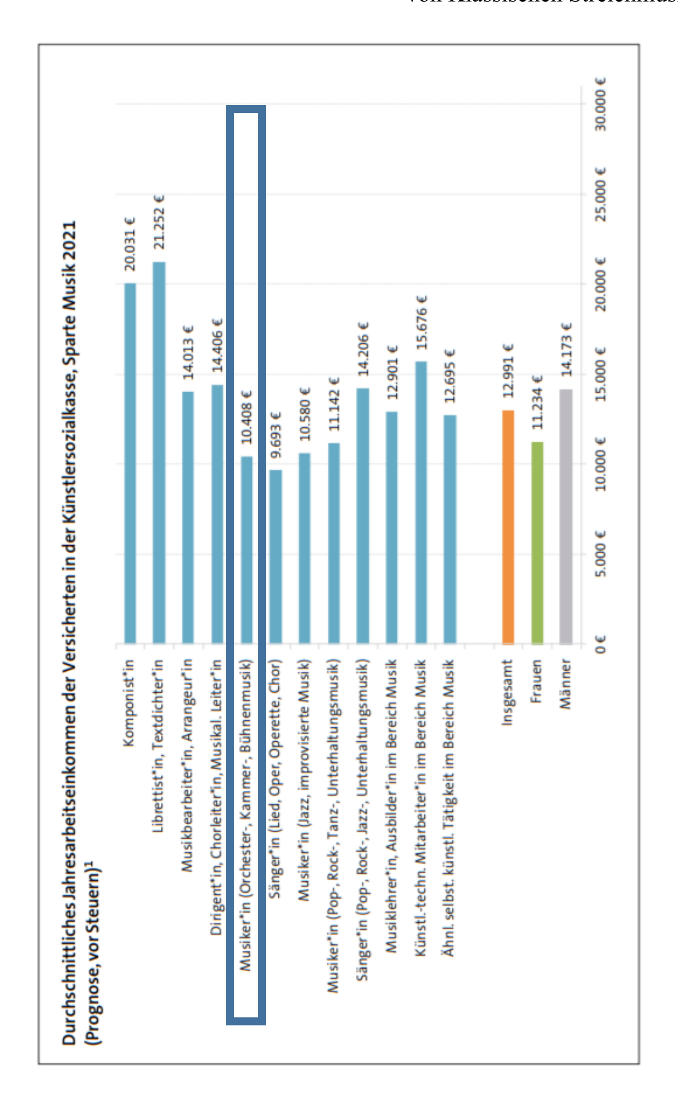
Monatliches Nettoeinkommen	Musik-, Gesang,- Dirigiertätigkeit
unter 300 €	/
300 bis unter 500 €	/
500 bis unter 700 €	/
700 bis unter 900 €	/
900 bis unter 1.100 €	7.000
1.100 bis unter 1.300 €	6.000
1.300 bis unter 1.500 €	6.000
1.500 bis unter 2.000 €	12.000
2.000 bis unter 2.600 €	11.000
2.600 bis unter 3.200 €	7.000
3.200 € und mehr	11.000
Ohne Angabe des Einkommens	/

„Erwerbstätige in Musikberufen nach Altersgruppen und monatlichem Nettoeinkommen 2016" (MIZ, 2018; Hervorhebung durch T.V.)

Die Berechnungen der vorangegangenen Statistik basieren auf dem Mikrozensus. Es lässt sich nicht nur ablesen, dass das Nettoeinkommen der Klassischen Musiker:innen im Schnitt verhältnismäßig gering ist, während

sich nach oben eine Art Spitze der Musiker:innen abzuzeichnen scheint, deren Einkommen deutlich höher ist. Sondern auch, dass die Selbstständigkeit bzw. Freiberuflichkeit unter den Klassischen Musiker:innen eine herausragende Rolle spielt. Nicht zuletzt lässt sich eine Verbindung zwischen den Klassischen Ausbildungslaufbahnen von (Streich-)Musiker:innen und dem Berufseinstieg herstellen, insofern dieser im Alter von 25 Jahren zu erfolgen scheint (also nach dem Abschluss des Studiums).

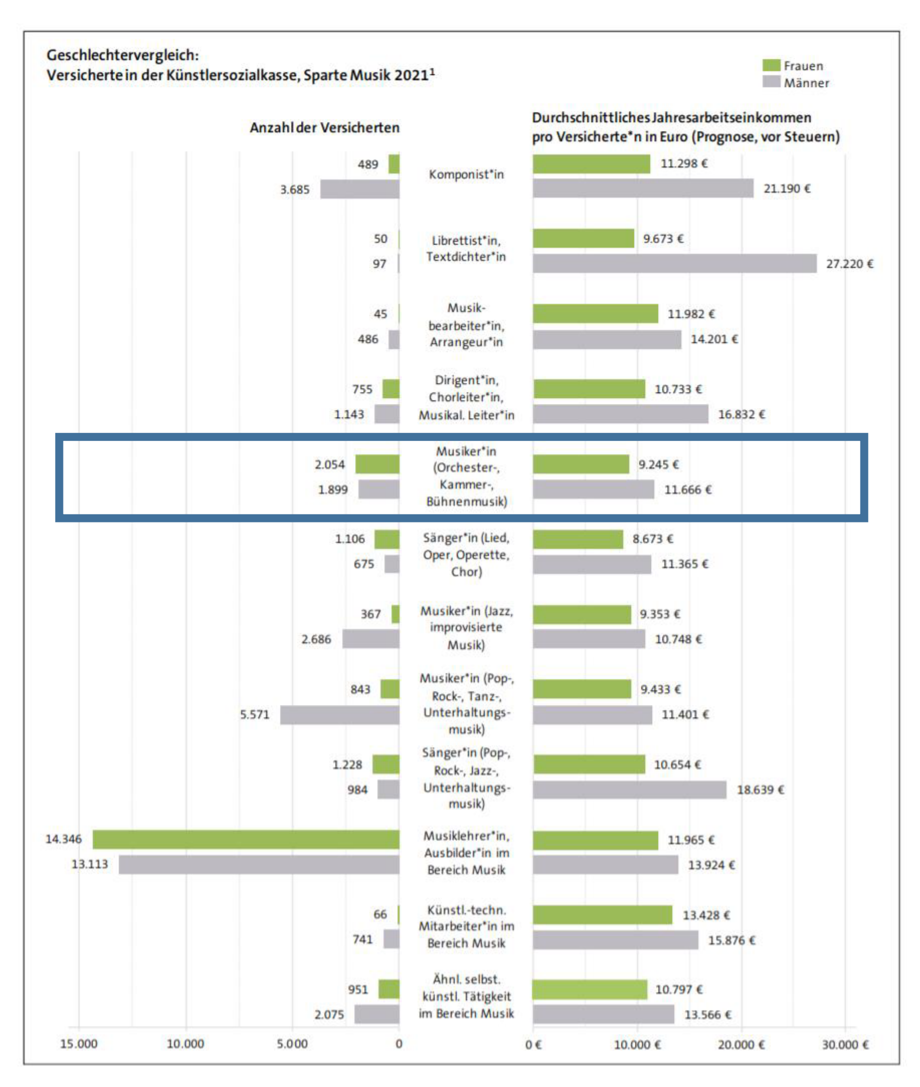
In Bezug auf die freiberufliche Tätigkeit der Musiker:innen ist zudem folgende Statistik interessant:



„Freiberuflich Tätige in der Sparte Musik nach Durchschnittseinkommen und Tätigkeitsbereich“ (MIZ, 2021d, Hervorhebung durch T.V.)

Aus ihr lässt sich eine ‚ökonomische Status-Hierarchie‘ zwischen den Musiker:innen unterschiedlicher Musik-Kategorien der „E- und U-Musik“ (V.A.2.i) ablesen. Zusätzlich wird hier der Gender Pay Gap

innerhalb des (Forschungs-)Feldes der Musikbeschäftigten durch eine weitere Statistik ergänzt:



„Freiberuflich Tätige in der Sparte Musik nach Durchschnittseinkommen und Tätigkeitsbereich“ (MIZ, 2021d; Hervorhebung durch T.V.)

Diese hier exemplarisch aufgeführten Statistiken ergänzen die bisherigen Ausführungen um eine ökonomische Perspektive. Die Einkommensunterschiede korrespondieren sowohl mit dem zugeschriebenen Status Klassischer Musikberufe als auch mit den assoziierten Spielfähigkeiten der jeweiligen Musiker:innen. So werden im (Forschungs-)Feld die zugeschriebenen Fähigkeiten und der assoziierte zugeschriebene Status einzelner Musiker:innen beispielsweise anhand folgender Linien hierarchisch geordnet (der ‚höhere' Status wird jeweils zuerst genannt): Solist:innen/Tuttimusiker:innen[99]; festangestellte Musikschullehrende/selbstständige Privatlehrende[100]; Musikschullehrende/Universitätsprofessor:innen (diese ‚Statuslinien' können wiederum in einem hierarchischen Verhältnis zueinander sortiert werden).

Die verschiedenen Aspekte dieser Statushierarchie zwischen den Musiker:innen sind, wie bereits gezeigt wurde, Teil von Klassen- und Legitimationskämpfen. Zugleich werden sie im (Forschungs-)Feld als ein Ausdruck unterschiedlicher „Spielfähigkeiten", „Disziplin" und „Ehrgeiz" der Musiker:innen, aber auch als Ausdruck von „Kompetenz", „Talent", „Individualität", „Kreativität", „Virtuosität" oder „Genie" betrachtet. Zudem finden sie sich in der mitunter drastischen Differenz der Einkommen der

---

99 Unter Orchestermusiker:innen und Streicher:innen gibt es auch den flapsigen Begriff „Tuttischwein", der meist mit einem Augenzwinkern verwendet wird (vgl. https://klheitmann.com/category/tuttischwein/ [letzter Aufruf 21.12.2021]).

100 „Nur noch fünfzig Prozent der an einer kommunalen Musikschule Beschäftigten im bevölkerungsreichsten Bundesland Nordrhein-Westfalen und gar nur sieben Prozent der Berliner Musikschullehrer*innen waren 2016 fest angestellt (im Vergleich zu immerhin 75 Prozent im Bundesdurchschnitt), 42 bzw. 93 Prozent arbeiten auf Honorarbasis, also ohne Sozialversicherung und ohne Einkommen während der drei Monate Schulferien pro Jahr. Nur acht Prozent aller Berliner Musikschullehrer*innen haben heute eine Rentenerwartung von mehr als 800 Euro, also oberhalb der Armutsgrenze; selbst bei denjenigen, die seit mindestens 20 Jahren als Musikschullehrer tätig sind, sind es nur elf Prozent. Unter den 15 größten deutschen Städten ist Berlin deutlicher Spitzenreiter beim Versorgungsgrad der Bevölkerung mit Musikschulunterricht, gleichzeitig ist der öffentliche Zuschuss pro Jahreswochenstunde der mit Abstand niedrigste aller deutschen Städte" (Seliger, 2017, 332).

Musiker:innen der jeweiligen Sparten wieder. Wie unten gezeigt wird (V.A.4), ist diese Hierarchie mit der Struktur der Wissensbestände der Streichmusiker:innen verbunden und findet beispielsweise in der Stufenstruktur des Musikschulunterrichtes eine weitere Ausdrucksform (Kapitel V.B.1.o). Hierzu ein weiteres exemplarisches Zitat aus der Quart-Studie:

> „Das Leistungsprinzip, das den Arbeitsmarkt für klassische MusikerInnen strukturiert, ist auf das Engste an die Konzeption des autonomen Individuums geknüpft, das durch Anstrengung, Willen und Können selbst gesetzte Ziele erreicht und in Relation zu früheren Leistungen und zum aktuellen Leistungsvermögen eine Haltung des Strebens ausdrückt. Dieses Leistungsprinzip prägt die gesellschaftliche Wahrnehmung der Leistungen von herausragenden Individuen – nicht nur im Feld der Kunstmusik, sondern auch im Bereich des Sports“ (Reitsamer und Prokop, 2018, 172 f.).

Die ökonomischen Arbeitsbedingungen der Klassischen Musiker:innen sind verbunden mit einer weiteren ethnographischen Beobachtung: Klassische (Streich-)Musiker:innen musizieren in ihrer Laufbahn in vielen, verschiedenen musikalischen Zusammenhängen und das nicht nur zeitlich nacheinander, sondern vielmehr zeitgleich in mehreren Gruppen. Etwa in mehreren Orchestern, kürzeren Musikprojekten, bei Aufnahmen, in Zusammenarbeit mit Bands der „Unterhaltungsmusik“, in Theatern, in Kirchenkontexten usw.[101] Zudem begegnen sie sich häufig in ihrem Studium oder im Kontext ihrer Lehrtätigkeit an der Musikschule. Dies kann wiederum den ethnographischen Eindruck erklären, dass sich die meisten Streichmusiker:innen persönlich kennen. Tatsächlich bin ich in meiner Forschung – die vor allem in Berlin stattfand (insofern kann es sich auch um einen regionalen Aspekt handeln[!]) – auf beeindruckend viele Querverbindungen zwischen den Streichmusiker:innen gestoßen. Über ein bis

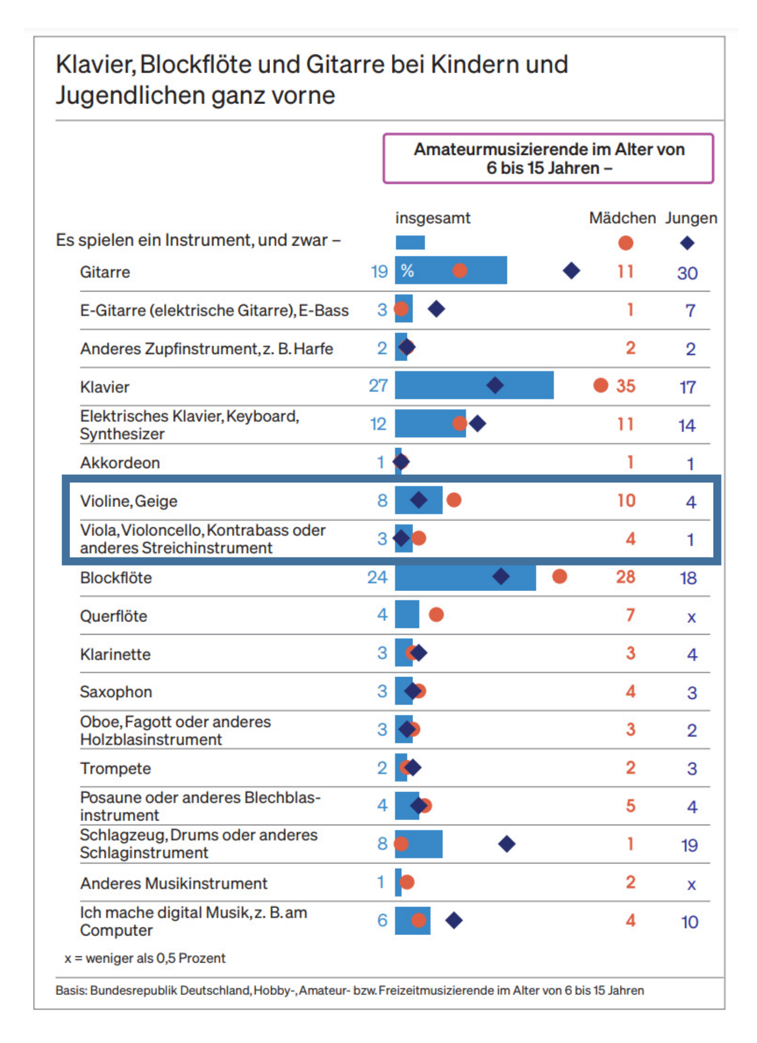
[101] Das gilt auch für Musiker:innen, die ein besseres Einkommen haben, so dass dieser Aspekt auch als Ausdruck der allgemeinen Profession der Streichmusiker:innen betrachtet werden kann.

zwei Ecken schienen sich alle zu kennen – und das durchaus auch über verschiedene ‚Statusgruppen' hinweg. Mitunter habe ich den Eindruck bekommen, dass es sich um ein kleines und stark integriertes Forschungsfeld handeln müsse.

iv. Streichensemblespiel als Laienmusizieren

> „Streichquartettspielen ist a priori kein Beruf, es gibt das Wort Streichquartettist nicht! Es beschreibt lediglich eine bestimmte Form des gemeinsamen Musizierens und ein Repertoire, dem sich im Prinzip jeder, der eine Affinität zu dieser Musik hat, widmen kann. Das Streichquartett besteht aus zwei Geigen, einer Bratsche und einem Cello. *Der Inbegriff von Hausmusik sind die vielen Streichquartette, die sich regelmäßig im privaten Raum treffen, um zu musizieren. Sie tragen keinen Namen, sie treten nicht öffentlich auf und bestehen in unveränderter Formation manchmal über Jahrzehnte*" (Simmenauer, 2011, 15, Hervorhebung durch T.V.).

Die Ausführungen des letzten Abschnittes bezogen sich dezidiert auf die ökonomischen Randbedingungen der Lebenswelt von Berufs-Streichmusiker:innen. Die Bedeutung und Rolle des Klassischen Musizierens sogenannter Laien und Amateur:innen erscheinen in einem anderen Licht (Kapitel V.B.2). Um einen groben Eindruck in die Strukturen dieses Teils des Forschungsfeldes zu gewinnen, seien hier zwei Auszüge aus der MIZ-Studie zum „Amateurmusizieren in Deutschland" vom März 2021 angeführt:



„Amateurmusizieren in Deutschland“ (MIZ, 2021e, 14)

Die vorangegangene Statistik kann einen groben Eindruck davon vermitteln, welche Rolle dem Streichinstrumentalspiel unter Laien zukommt. Sie weist Parallelen zur Attraktivität der jeweiligen Instrumentenwahl der

Schüler:innen an den öffentlichen Musikschulen auf (V.A.3.i[102]). Darüber hinaus ist die Datenlage in Bezug auf das Streichensemblespiel von Laien eher dünn und uneindeutig. Exemplarisch hierfür ist etwa folgende Statistik:

Musiziert wird vor allem zuhause

Frage: „Wie ist das bei Ihnen: Wo bzw. bei welchen Gelegenheiten machen Sie Musik? Was von dieser Liste würden Sie nennen?"

	Amateurmusizierende ab 6 Jahre – insgesamt	im Alter von 6 bis 15 Jahren	ab 16 Jahre
	%	%	%
Zuhause oder bei privaten oder geselligen Anlässen im Familien- oder Freundeskreis	80	75	81
Im Chor	26	19	28
Bei Auftritten, Konzerten	20	23	20
In der Kirche, z. B. im Kirchenchor	19	13	21
Im Schulchor bzw. der Musik-AG	15	36	8
Bei Freizeiten, Workshops, Brauchtumsveranstaltungen usw.	14	12	14
In einer Band	13	7	14
In der Musikschule	10	33	3
Im Verein, z. B. Kapelle, Spielmannszug	8	9	8
Im Orchester, Ensemble	6	10	4

Basis: Bundesrepublik Deutschland, Hobby-, Amateur- bzw. Freizeitmusizierende ab 6 Jahre

„Amateurmusizieren in Deutschland“ (MIZ, 2021e, 18)

Die hier erfassten – man könnte sagen – „raumzeitlichen Kontexte“[103] des Musizierens bilden zwar eine interessante Bandbreite von Gelegenheiten des Spielens ab, sind aber nicht aussagekräftig, wenn man erfahren möchte,

---

[102] Es sei ergänzt, dass bis etwa ins Jahr 2000 das Blockflötespiel an Musikschulen sehr gefragt war. Das hat sich allerding spätestens seit 2013 deutlich geändert (vgl. MIZ, 2021b). Insofern erscheint die Attraktivität der Blockflöte aus der Studie zum Amateurmusizieren des MIZ wie ein Echo aus den 2000er-Jahren. Gleichzeitig hat die Blockflöte wohl auch jenseits des Forschungsfeldes offenkundig an Zuspruch eingebüßt.

[103] Man hat den Eindruck, dass in der Studie sozusagen nach den „sozialen Situationen“ des Musizierens gefragt wurde (Kapitel IV und V.B.1 bis 3).

wie und ob Laien in ihrer Freizeit in Streichensembles musizieren. Denn Streichensembles lassen sich in dieser Liste hinter fast jeder der Kategorien vermuten. Ein Fall des Laienmusizierens wird in der vorliegenden Arbeit in Kapitel V.B.2 beschrieben. Darüber hinaus lässt sich im Kontext dieses Kapitels ethnographisch nur allgemein festhalten, dass das Laienmusizieren im (Forschungs-)Feld der Klassischen Musik mitunter romantisiert wird, weil davon ausgegangen wird, dass dieses frei von Leistungsdruck und Konkurrenzkämpfen sei. Laien hätten demnach das Privileg, die Musik zu spielen, die sie spielen wollen, und zwar so wie sie wollen. Tatsächlich erscheinen die Kontexte des Laienmusizierens aus ethnographischer Perspektive insgesamt freier, wenn es um die Einbettung in institutionalisierte, organisational strukturierte Rahmen geht. Allerdings findet auch das Laienmusizieren auf der Grundlage geteilter (hierarchisch strukturierter) Wissensbestände statt, sodass es ebenso mehr oder weniger strengen Spielregeln folgt (Kapitel V.B.1.o).

V.A.4 Die Wissensbestände von Streichmusiker:innen

> „Der Körper wird durch diese Lernpraktiken nochmals sozialisiert und sozial geschaffen ‚als Habitus mit seiner eigenen Geschichte und den von ihm verkörperten Eigenschaften‘. Die Bewertung der Instrumentenbeherrschung ist somit immer auch eine Bewertung des Habitus, weil MusikerInnen im Moment des Musizierens Wissensbestände aktivieren und performativ darstellen, die durch jahrelange Übung im Körpergedächtnis verankert wurden und im wahrsten Sinne des Wortes in ‚Fleisch und Blut‘ übergegangen sind“ (Reitsamer und Prokop, 2018, 163).

Dieser Abschnitt widmet sich dem Streichmusiker:innen-Subjekt, das aus dem musikalischen Sozialisations- und Subjektivierungsprozess der Ausbildung hervorgeht. Dieser Aspekt des gemeinsamen Musizierens in

Streichensembles spiegelt sich in der Samplingstrategie der Ethnographie der Streichensembles dadurch wider, dass systematisch Musiker:innen mit verschiedenen Spielniveaus auf unterschiedlichen Entwicklungsstufen variiert werden: Schülerinnen, Laienmusiker:innen und Berufsmusiker:innen.

Damit trägt das Sampling den kanonisierten, hierarchisch gestuften, konventionalisierten Wissensbeständen des Forschungsfeldes der Klassischen Streichensembles und der Streichmusiker:innen Rechnung. Wobei die Definition des Forschungsgegenstandes vorgibt, dass nur Akteur:innen in den Blick genommen werden, die dieses Wissen mehr oder weniger habitualisiert und konventionalisiert haben. Man darf behaupten, dass es sich um musikalische Subjekte handelt, die aus einem spezifischen Subjektivierungs- und Sozialisationsprozess hervorgehen.

Dieses Wissen setzt sich aus verschiedenen Wissensbereichen und -formen zusammen. Zum einen umfasst es (historische) Fakten und kulturelles Wissen, z. B. zu Kompositionsepochen, musikalischen Werken, relevanten Interpret:innen, Musiker:innenwitze etc. und kann im Grunde als eine Form des musikalischen Allgemeinwissens verstanden werden. Damit verbunden ist die Kenntnis über verschiedene Tonarten, Gebrauchsleitern, Rhythmusformen, damit assoziierte Affekte etc. Darüber hinaus umfasst es das Zeichensystem des Notensystems (Kapitel III.A). So erlernen die Streichmusiker:innen nicht nur die besonderen Zeichen des Zeichensystems, sondern auch, die darin repräsentierte rationalisierte Logik zu verstehen und anzuwenden, was im Grunde mathematischen Kenntnissen entspricht.

Im Prinzip beziehen sich die aufgezählten Aspekte dieses musikalischen Wissens im Feld der Klassischen Musik vor allem auf eine Art äußere Kenntnis, insofern sie noch nicht spezifisch für das Streichinstrumentenspiel sind. (Selbst dann, wenn manche Musikwerke, Musiker:innenwitze, vereinzelte musikalische Zeichen, Tonarten etc. für Streichmusiker:innen relevanter sind, als für andere Instrumentalist:innen und vice versa.) Es handelt sich um allgemeine Wissensbestände des (Forschungs-)Feldes der Klassischen Musik, die teilweise Teil der allgemeinen Schulbildung in Deutschland sind.

Exkurs: Die Sprache der Klassischen Musik

Mit diesem Aspekt der Wissensbestände der Musiker:innen gehen eine ganze Reihe von eigenen Musikbegriffen einher, die mitunter auch jenseits des (Forschungs-)Feldes Verwendung finden.[104] Ein Beispiel hierfür ist der Begriff der „Ersten Geige", der zugleich eine wichtige Rolle in der vorliegenden Untersuchung spielt. Im Forschungsfeld der Klassischen (Streich-)Musik hat dieser Begriff mehrere Bedeutungsdimensionen. Er ist eine Kommunikationseinheit, die eine Verbindung zwischen jeweiligem:r Musiker:in, Instrument, musikalischer Stimme in der Komposition und verbundenen, konventionalisierten Rollenzuschreibungen darstellt (Kapitel III.2.iv). Die letztgenannten Rollenzuschreibungen sind dabei selbst vielschichtig. (a) Die „Erste Geige" wird als musikalische Stimme in einer Komposition (also allein auf der Zeichenebene der notierten Musik) mit einer musikalischen Funktion verknüpft. Sie zeichnet sich klassischerweise durch das Führen und die hohe Melodiestimme in vielen Teilen einer Komposition aus. Zudem (b) werden diese musikalischen Funktionen mehr oder weniger direkt auf die soziale Rolle der jeweiligen Funktionsträger:innen[105] übertragen. So gibt die Person, die die Rolle der Ersten Geige innehat, klassischerweise die Einsätze. Außerdem wird im Forschungsfeld eine Verbindung der musikalischen Funktionen mit der Persönlichkeit und den charakteristischen Verhaltensweisen der jeweiligen Instrumentalist:innen (c) hergestellt. Das spiegelt sich z. B. in Musiker:innenwitzen (Kapitel III.2.iv) oder in der Redewendung „jemand spielt die Erste Geige" wider. Außerdem kann es sich auch um die Beschreibung der Rolle eines Ensemblemitglieds (d) handeln, das immer die Stimme der Ersten Geige einer Komposition bekommt, weil es am meisten übt und sich besonders engagiert für die Gruppe einsetzt usw. Diese Liste erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, kann aber illustrieren, welche Deutungshorizonte der Begriff birgt. Um auf die Vielschichtigkeit dieser Ethnobegriffe hinzuweisen,

[104] Auf die besondere Rolle und Bedeutung der Musiker:innen-Sprache hat beispielsweise Howard S. Becker aufmerksam gemacht (Kapitel III.C.6).

[105] Dabei handelt es sich sozusagen um eine konventionalisierte Form der musikalischen Arbeitsteilung.

werden sie in dieser Arbeit jeweils großgeschrieben. Neben dem Begriff der Ersten Geige, gibt es zahlreiche andere klassische Ethnobegriffe, die jeweils im Kontext ihres empirischen Auftretens erläutert werden.

Exkurs Ende.

Widmen wir uns wieder den Wissensbeständen im Forschungsfeld, so ist festzuhalten, dass die Musiker:innen ein spezialisiertes Wissen habitualisieren, das sie erst in die Lage versetzt, die im Notensystem notierten Töne in Klänge ihrer Streichinstrumente im Zusammenspiel zu übertragen. Dabei erlernen Kinder Bewegungsabläufe und Körperhaltungen im Umgang mit dem Streichinstrument bis bestimmte, in den Noten notierte Abläufe beinahe ‚wie automatisch' und quasi zeitgleich in Finger- und Bogenbewegungen umgesetzt werden können. Auf diese Weise werden verschriftliche Tonabstände in habitualisierte, routinierte Winkelpositionen der Armbeuge und der Greifhand sowie in rhythmische Bewegungsabläufe des Bogenarms derart umgeformt, dass das Notensystem als eine Art streichinstrumentales „Körperschema" habitualisiert wird – Einheit von Musiker:in mit Streichinstrument (Schilder, 1923; Kapitel III.B.2). Das kann man mit Bewegungsformen in verschiedenen Sportarten vergleichen, allerdings geht es nicht nur um die Bewegungsabläufe, sondern um die Verbindung des *Sehens* der Notenabschnitte mit klangerzeugenden Bewegungen, sodass möglichst schnell die Noten erkannt und unmittelbar umgesetzt werden. Auf diese Weise können die Noten beim Musizieren als (INTERAKTIONS-)SKRIPT realisiert werden (Kapitel V.B.3).

Gerade am Anfang des Unterrichts muss den Nachwuchsmusiker:innen nicht einmal klar sein, wie die Töne heißen, die sie zu erzeugen lernen, sondern sie müssen eher die Verbindung leisten, wie die Note auf einer bestimmten Linie des Notensystems auf dem Griffbrett zu greifen ist und wie dazu der Bogen geführt werden muss. Wie bereits erwähnt, ist das teilweise ein durchaus schmerzhafter Prozess, z. B. weil das richtige Runterdrücken der Saiten mit der Greifhand (linke Hand) notwendig ist, um die

„richtigen" Töne zu erzeugen. Zudem gibt es vereinzelte, physische Veränderungen, an denen man Streichmusiker:innen erkennen kann: Ein Beispiel hierfür sind die „Geigerflecke" oder auch „Geigen-Knutschflecke" genannt, die Violinist:innen und Bratschist:innen häufig dort am Hals bekommen, wo die Instrumente aufliegen.[106]

Streichinstrumente zeichnen sich dadurch aus, dass das „richtige Intonieren" der zu spielenden Töne untrennbar mit der Schulung der *Sinne* der Streichmusiker:innen verbunden ist. Zentral ist der Lernprozess, in dem man erlernt, wie genau die verschiedenen Tonhöhen *klingen* müssen und wo genau die Finger der linken Hand auf dem Griffbrett aufliegen müssen, um eine entsprechende Tonhöhe zu erzeugen (Kapitel III.A.5). Denn im Gegensatz zu Gitarren, die Bünde auf dem Griffbrett haben, die die Intonation des musikalischen Spiels unterstützen, erlauben die Griffbretter der Streichinstrumente quasi unendlich viele Tonhöhen und -abstände zu spielen, sodass es eine besondere Herausforderung darstellt, „saubere Töne" im Sinne des standardisierten Tonsystems zu spielen. Auf diese Weise ist das *Hören* von herausragender Bedeutung beim Streichinstrumentenspiel, sodass die Schüler:innen peu á peu lernen müssen, wie sie *hören* können, ob die Klänge, die sie erzeugen, die „richtigen Tönen" der notierten Zeichen in Form einzelner Noten sind und wie sie zu korrigieren sind.

Schließlich wird im Streichinstrumentalunterricht erlernt, den Aufbau von Musik zu *verstehen,* affektive Inhalte von Musik zu interpretieren und diese außenstehenden Zuhörenden musikalisch zu kommunizieren. Dabei müssen diese Aspekte des Musizierens nicht zwangsläufig im Unterricht explizit *besprochen* werden. Tatsächlich orientiert sich die typische, interaktiv erzeugte Ablaufstruktur dieser Unterrichtseinheiten anhand musikalischer *Sinnabschnitte*, die Lehrende durch das Unterbrechen und Anleiten des Spiels der Schüler:innen auch implizit vermitteln (Kapitel V.B.1). Zudem lernen sie ein Repertoire an Spieltechniken, die regeln, wie bestimmte Affekte im musikalischen Spiel performt werden können. Das reicht über das Erzeugen von korrekten Einzeltönen hinaus, bezieht sich vielmehr auf das *Verstehen der Musik* und damit die *Interpretation*, sodass ein und

[106] In diesem Kontext gibt es Selbsthilfe-Techniken im Forschungsfeld, wie z. B. in folgendem Video gezeigt wird:
https://www.youtube.com/watch?v=AJU_7s5NZvc (letzter Aufruf 29.12.2021).

dasselbe Musikstück in verschiedenen Interpretationen seinen Ausdruck findet. Ein Beispiel zur Veranschaulichung dieser Differenzierung ist Musiksoftware, die in der Lage ist, notierte Musik objektiv korrekt in Klang umzuwandeln. Typischerweise kann man sofort hören, dass die Software *keinen musikalischen Sinn* bei der Umsetzung realisiert, sondern mathematische Operationen ausführt.

Bei der Interpretation geht es weniger um ein Richtig oder Falsch, sondern vielmehr um einen Aspekt des *ästhetischen* Gehalts von Musik. Zugleich wird hier ein Thema aufgegriffen, dessen weitereichenden Bedeutungshorizonte insbesondere in den Darstellungen der Quart-Studie hervortraten, wie etwa die Konventionalisierung darüber, welche Interpretationen einer Komposition angemessen seien und welche zu sehr vom Werk abwichen etc. Dennoch: Im Fortschreiten der Ausbildung und Habitualisierung werden Streichmusiker:innen immer geschickter, bestimmte Klangfarben, Geschwindigkeiten usw. *musikalisch zu produzieren*[107]*,* während zugleich das *Gehör* derart geschult wird, dass immer differenzierte Hörfähigkeiten in Bezug auf die gespielte Musik und ihre Klangqualitäten ausgebildet werden.

All diese hier zuletzt beschriebenen Aspekte der Wissensbestände der Streichmusiker:innen können als eine Zusammenführung von lebensweltlichem Wissen, Routinewissen, Fertigkeiten, Gebrauchswissen und Rezeptwissen begriffen werden (Schütz und Luckmann, 2003, 147-203). Zudem sind Bezüge zu Konzepten wie „tacit knowledge", „inkorporiertem

[107] Ein interessantes Video in diesem Kontext ist das Folgende:
https://www.youtube.com/watch?v=M3G1N1GI_gM
Hier wird eine junge Cellistin und das Fortschreiten ihrer Spielfähigkeiten im Zeitraum von fünf Jahren gezeigt. (Das Video beginnt, als die Cellistin vier Jahre alt war.) Sie ist offenbar eine sehr engagierte, ambitionierte junge Musikerin (!) und dennoch kann gehört werden, dass das Cellospiel auch nach dieser Zeit noch eine Herausforderung darstellt.
Es gibt eine ganze Reihe von Videos, in denen verschiedene Streichmusiker:innen die Fortschritte ihre Spielfähigkeiten über Jahre hinweg dokumentieren. Sie können einen anschaulichen Eindruck vermitteln, wie schwer das Streichinstrumentenspiel ist. Wenn die Lesenden bisher nur das Spiel professioneller Streichmusiker:innen kennen, können diese Videos eindrücklich zeigen, wie lange und intensiv geübt wird, bis ‚sauberes' und ‚sicheres' Spiel möglich ist.

Wissen", „Körperwissen" und „embodied knowledge" naheliegend. Diese Konzepte scheinen aus der Perspektive dieser Arbeit aber Bedeutungskonnotationen einzuschließen, die dem Umstand, dass die Musiker:innen regelmäßig, wiederholt spielen müssen, um die entsprechenden Wissensbestände reproduzieren zu können, nicht genug Rechnung tragen. Streichinstrumentenspiel ist nicht nur ‚wie Fahrrad fahren' oder wird ‚Teil des Körpers'. Sich beispielsweise tonal-souverän auf seinem Griffbrett bewegen zu können, ist an permanente, durchaus sehr bewusste, repetitive *Handlungs*abläufe gebunden, die beim Üben zugleich ausgeführt, gespürt und *gehört* werden. Gleichzeitig ist es offenkundig, dass das Streichinstrumentenspiel besonders intensiv mit dem Leibkörper und den Sinnen der Musiker:innen verknüpft ist und zwar derart, dass es typische Streichmusiker:innen-Krankheiten gibt wie etwa Sehnenscheidenentzündungen.

Die hier grob beschriebenen geteilten Wissensbestände der Streichmusiker:innen werden in der Ausbildung in einer Stufenstruktur vermittelt, die zugleich mit der hierarchischen Strukturierung der Spielfähigkeiten und ‚Niveaus' der Musiker:innen verbunden werden. Mit einer exemplarischen Darlegung dieser Ausbildungsstruktur beginnt das folgende Kapitel.

Kapitel V.B: Streichensemblemusizieren von Schülerinnen, Laien und professionellen Musiker:innen. Zu Wissen, Hörwelt und Klangwelt der Soziologie gemeinsamen Musizierens

Kapitel V.B.1: Das Musizieren eines Schülerinnenstreichtrios im Kammermusikunterricht. Das Wissen gemeinsamen Musizierens

Inhalt

V.B.1.o Von der Beschreibung des (Forschungs-) Feldes zum empirischen Fall. Gemeinsames Musizieren im sozial-kulturellen Kontext der Musikschule

Die in den nachfolgenden Textabschnitten dargestellten empirischen Beschreibungen und Analysen beziehen sich auf das gemeinsame Musizieren eines Streichtrios von drei Teenagerinnen in ihrem Kammermusikunterricht. Damit handelt es sich um den ersten empirischen Fall, der in der Ethnographie der Streichensembles beschrieben wird. Im Vergleich zu den anderen untersuchten Streichensemblearten und deren Musizieren, die Teil des Samplings sind (Laienquintett und Streichquartett), zeichnet sich das Musizieren des Schülerinnenstreichtrios im Besonderen dadurch aus, dass sowohl das Ensemble als auch ihre Kommunikationszusammenhänge gemeinsamen Musizierens (Kammermusikunterricht, Klassenvorspiel und Stufenprüfung) derart in einen institutionellen und organisationalen Kontext eingebettet sind, dass die musikalischen Interaktionen der Drei maßgeblich durch denselben gerahmt und vorstrukturiert werden. Das impliziert *nicht*, dass ihr gemeinsames Musizieren durch diese Aspekte vordeterminiert ist, allerdings schaffen sie die Voraussetzungen für das Zusammenspiel der Gruppe und erklären bereits im Voraus einige Merkmale desselben. Empirisch spiegelt sich das nicht nur in den Örtlichkeiten des Musizierens (Raum einer Grundschule und Räumlichkeiten einer Musikschule) und der minutengenauen Terminierung ihrer Treffen wider, sondern vor allem in der Präsenz einer Lehrerin, die in allen Kontexten des gemeinsamen Musizierens der Gruppe anwesend ist und das Musizieren dabei immer auf verschiedene Weisen anleitet. Sie ist derart wichtig für das Verständnis der musikalischen Interaktion der Schülerinnen, dass im Rahmen der vorliegenden Ausführungen behauptet werden darf, dass das Ensemble zur Zeit der Feldbeobachtungen aus „3+1 Musikerinnen“ besteht (V.B.1.i).

Bevor die Ergebnisse der Videointeraktionsanalyse insbesondere einer sozialen Situation des Musizierens dargelegt werden (Kammermusikunterrichtseinheit, V.B.1.i-iii), wird im Folgenden der konkrete sozial-kulturelle Kontext der Kommunikationszusammenhänge näher bestimmt (V.B.1.o). Damit unterscheidet sich die Darstellung dieses ersten empirischen Falls von der Darstellung der beiden folgenden (Kapitel V.B.2 und 3), weil diesem ersten Fall ein Unterkapitel vorangestellt wird (V.B.1.o). Das liegt daran, dass sich ein Teil der besonders erkenntnisstiftenden Ergebnisse des vorliegenden Falles für den Untersuchungsgegenstand gemeinsamen Musizierens auf den sozial-kulturellen Kontext der untersuchten sozialen Situationen bezieht. Insofern sind die Ergebnisse des vorliegenden Unterkapitels zwar ein Ergebnis der Videointeraktionsanalyse, beleuchten aber zunächst vor allem diejenigen Aspekte der fokussierten Ethnographie (Kapitel IV), die selbst nicht direkt aus den Videodaten hervorgehen.

Der Fall des Schülerinnenstreichtrios steht dabei exemplarisch für zwei analytisch trennbare Aspekte der Soziologie gemeinsamen Musizierens: Zum einen handelt es sich um eine typische und alltägliche Form des Streichensemblemusizierens junger Musiker:innen und kann den anderen Fällen vergleichend gegenübergestellt werden (Kapitel V.B.1.i-iii[108] und Kapitel V.O).

Zum anderen eröffnet die Untersuchung des Kammermusik-*Unterrichts* des Streichtrios einen exemplarischen Einblick in die Ausbildung Klassischer Streichmusiker:innen, die sich als Voraussetzung des Streichensemblemusizierens erweist (V.B.1.o und Kapitel V.A). Nicht nur, dass der analysierte Kammermusikunterricht bereits selbst voraussetzungsreich ist und auf der langjährigen Ausbildung der Schülerinnen aufbaut, er steht zugleich in einer Beziehung mit den parallel stattfindenden Einzelunterrichtseinheiten der Schülerinnen des Trios. Im Folgenden wird deshalb nicht nur der eigentliche Kammermusikunterricht ethnographisch eingeordnet,

[108] Die Gliederungsstruktur der entsprechenden Kapitel wird parallel geführt, sodass der direkte Vergleich verschiedener Aspekte des Streichensemblespiels erleichtert wird (Kapitel V.B.1.i-iii; V.B.2.i-iii; V.B.3.i-iii).

sondern der längerfristige Prozess der Streichinstrumentalausbildung am Fallbeispiel des Trios. Darüber hinaus wurden auch die Streichmusiker:innen der anderen untersuchten Ensembles (Laienquintett und Streichquartett, Kapitel V.B.2 und 3) in ähnlich strukturierten Unterrichtssituationen über ein bis mehrere Jahrzehnte ausgebildet. Das wiederum ist bedingt durch die Ausbildungsstruktur des (re-)konstruierten (Forschungs-)Feldes, auf die im vorliegenden Kapitel Bezug genommen wird (und Kapitel V.A). Aus diesen Gründen erlaubt der vorliegende Fall ebenso einen exemplarischen Einblick in die Prozesse der Konventionalisierung, Routinierung und Habitualisierung des (gemeinsamen) Instrumentalspiels, die im fortgeschrittenen Musizieren von Laien und Profis bereits ‚gelingen' (V.B.2 und 3) und deshalb in Interaktionsanalysen meist im Schatten bleiben (können), weil sie keine Handlungsprobleme mehr darstellen.

Bevor die eigentliche Interaktionsanalyse dargelegt wird (V.B.1.i-iii), wird im Folgenden zunächst die Institution der öffentlichen Musikschule beschrieben (a). In diesem Abschnitt können die Position der Lehrerin und die Bedeutung von Klassen im Rahmen der Musikschule näher bestimmt werden. Bereits in diesem Kontext wird auch die institutionell-strukturelle Bedeutung des Klassenvorspiels darstellbar. Auf der Grundlage des ersten Teils, wird die Struktur des Musikschulunterrichts in den Blick genommen (b). Zu diesem Zweck wird der Strukturplan der Musikschulen des „Verbands deutscher Musikschulen e.V." (VdM) vorgestellt, sodass vor diesem Hintergrund zwischen Einzel- und Kammermusikunterricht unterschieden werden kann, die systematisch zueinander in Bezug stehen. Mithilfe dieser Darstellungen lässt sich im Anschluss die „Stufenstruktur" des Unterrichtes offen- und damit die institutionell-strukturelle Bedeutung der „Stufenprüfung" darlegen.

Nachdem diese institutionellen Strukturen beschrieben wurden, werden die Ergebnisse der Interaktionsanalyse und Videographie vorgestellt (V.B.1.i-iii), in deren Zusammenhang die Zusammensetzung des Schülerinnentrios

erklärt und die musikalischen Fähigkeiten der Musiker:innen näher bestimmt werden. Im Fokus der Videoanalyse steht dann die situativ, interaktiv hergestellte ABLAUFSTRUKTUR einer Kammermusikunterrichtseinheit, in der das Streichtriospiel schrittweise aufgebaut und entwickelt wird.

Es wird nicht der Anspruch erhoben, dass die einzelnen Abschnitte vollumfänglich die institutionellen Aspekte in den Blick nehmen. Vielmehr soll es darum gehen, diejenigen Strukturelemente näher zu beleuchten, die zum Verständnis der musikalischen Interaktion der Jugendlichen vonnöten sind und zum Verstehen und Erklären des Musizierens beitragen. Auf diese Weise wird nicht nur der Fokus der Interaktionsanalyse angeleitet, sondern umgekehrt Auskunft darüber gegeben, *von was* die Kammermusik der Schülerinnen Ausdruck ist. Auf diese Weise lässt sich der soziale Bereich des (Forschungs-)Feldes der Klassischen Streichensembles identifizieren (Kapitel V.A), ‚in dem' der Unterricht stattfindet. Schließlich eröffnen sich durch die schrittweise Fokussierung hin zum jeweils individuellen Unterricht des Streichtrios verschiedene Vergleichsdimensionen, die den Unterricht in seinen institutionell-strukturellen Dimensionen anderen Formen des Instrumentalunterrichtes gegenüberstellen.

a. Die Musikschule als institutionelle und organisationale Rahmung gemeinsamen Musizierens

Musikschulen in Deutschland sind öffentliche Einrichtungen, die dem jeweiligen Bundesland unterstehen.[109] Im Bundesland Berlin gibt es zwölf Musikschulen – in jedem Berliner Bezirk eine.[110] Ausführliche Informationen zu diesen und ihren Lehrangeboten sind mitunter nur über den offiziellen Internetauftritt der Hauptstadt zu erhalten. Musikschulen sind mehr oder weniger die einzigen öffentlichen Institutionen, die den Auftrag haben, die Grund- und Erstausbildung im Instrumentenspiel zu leisten. Neben den öffentlichen Musikschulen können Lernwillige das Streichinstrumentenspiel darüber hinaus bei freiberuflichen Musiker:innen erlernen. Abgesehen davon gibt es einige professionelle Streichmusiker:innen, die das In-

---

[109] Demgegenüber stehen private Musikschulen, die teilweise im „Bundesverband freier Musikschulen e.V." (bdfm) vereint sind. Eines der Ziele des bdfm ist u. a. „sozial gerechte Zugangsmöglichkeiten für alle Bevölkerungsschichten zu qualitätsvollem Musikunterricht gerade an freien Musikschulen zu ermöglichen" (bdfm, o. J.).
Die privaten Musikschulen sind mitunter auf bestimmte Instrumentengruppen (z. B. das Akkordeonspiel) oder Gesang spezialisiert, sodass an vielen dieser Schulen nicht das Unterrichten (aller) Klassischer Streichinstrumente angeboten wird. Das Gros der Lehrangebote der privaten Musikschulen scheint sich im Besonderen auf Musik jenseits der „Ernsten Musik" und die Erfüllung der individuellen Wünsche ihrer Schüler:innen zu fokussieren. Außerdem scheinen diese Schulen stärker Erwachsene anzusprechen und besonders wichtig für das „Laienmusizieren" zu sein, sodass sie für das betrachtete Forschungsfeld der Klassischen Streichmusiker:innen höchstens am Rande relevant werden.
Gleichzeitig markieren die institutionelle Gegenüberstellung und organisationale Trennung von privaten und öffentlichen Musikschulen eine besonders sichtbare Grenzziehung im Feld der Musiker:innen. Dies scheint sich empirisch auch darin zu äußern, dass die Schüler:innen der verschiedenen Institutionen seltener untereinander in Kontakt kommen (Kapitel V.A).
[110] Abgesehen davon, dass die alten Berliner Bezirke durch entsprechende Musikschulstandorte und -gebäude weiterhin vertreten sind, sodass es weit mehr als zwölf Musikschulstandorte in Berlin gibt.

strumentenspiel zu Beginn ihrer Ausbildung von ihren Eltern gelernt haben. Im Forschungsfeld der Klassischen Streichensembles haben allerdings öffentliche Musikschulen eine herausragende Bedeutung.

Alle drei jungen Musikerinnen aus dem Schülerinnenstreichtrio sind Schülerinnen derselben Musikschule.

Die Bedeutung von „Fachgruppen“, „Klassen“ und „Klassenvorspielen“

Öffentliche Musikschulen sind in verschiedene „Fachgruppen“ oder „Fachbereiche“ unterteilt, denen die Lehrangebote der Musikschule zugeordnet werden. Diese Fachgruppen sind vor allem nach verschiedenen Instrumentengruppen unterteilt, wie beispielsweise „Zupfinstrumente“, „Blasinstrumente“, „Tasteninstrumente“ usw. Außerdem sind Fachbereiche wie „Gesang“ und „Tanz“ typisch.

Für den Fall des Schülerinnenstreichtrios ist die Fachgruppe „Streichinstrumente“ von Relevanz.

Diesem Fachbereich wird die Lehre der Streichinstrumente mit dem entsprechenden Lehrpersonal zugeordnet. Im Fall der Fachgruppe Streichinstrumente also die Lehrenden für die Instrumente „Violine“, „Viola“, „Violoncello“ und „Kontrabass“. Der gesellschaftlichen Attraktivität der Instrumente entsprechend (Kapitel V.A.3.i) und im Sinne einer Balance von Angebot und Nachfrage, scheinen in dieser Fachgruppe über die verschiedenen deutschen Musikschulen hinweg, die mit Abstand größte Anzahl der Lehrkräfte mit dem Unterrichten des Violine-Spiels betraut, während die geringste Anzahl der Lehrkräfte das Kontrabass-Spiel zu unterrichten scheint.

Die Gruppe aller Schüler:innen einer Lehrperson an der Musikschule wird im Forschungsfeld „Klasse“ genannt. Z. B. sind alle Celloschülerinnen von Frau Müller, die „Celloklasse von Frau Müller“. Dabei spielt es keine Rolle, wie fortgeschritten die einzelnen Schüler:innen sind und dass die meisten Instrumentalist:innen vor allem Einzelunterricht nehmen. Typischerweise begegnen sich die Schüler:innen einer „Klasse“ kaum und

treffen meist nur bei sogenannten „Klassenvorspielen“ ein paar Mal im Jahr länger aufeinander.[111] Zudem ist es so, dass die meisten Schüler:innen in ihrer Laufbahn viele Jahre bei derselben Person ihren Unterricht nehmen. Idealtypisch bleiben die Schüler:innen in ihrer gesamten Musikschullaufbahn bei einer Lehrkraft, wenn nicht aus verschiedenen möglichen Gründen ein Lehrer:innenwechsel nötig wird.[112]

---

[111] Ich selbst hatte als Celloschülerin an der Musikschule nie wirklich das Gefühl, einer „Klasse“ anzugehören oder „Cello-Mitschüler:innen“ zu haben. Zwar wusste ich, dass mein damaliger Cellolehrer noch andere Schüler:innen hatte (mit einem habe ich sogar längere Zeit im Duett gespielt, ein anderer ging zufällig auf meine Oberschule usw.), aber da mein Hauptunterricht vor allem Einzelunterricht war, *fühlte* ich mich nicht als Teil einer „Celloklasse“. Vor diesem Hintergrund habe ich auch nur vereinzelt erlebt, wie der Umgang meines Cellolehrers mit anderen Schüler:innen im Unterricht war. Wenn ich diese Erfahrungen mit meinen Erfahrungen in meiner Grundschulklasse vergleiche, habe ich quasi bestimmte Aspekte des ‚Selbstbewusstseins‘ als Cellistin (auch im Sinne Meads, 1968) nicht entwickelt. Z. B. habe ich in der Grundschule ein Verständnis darüber gewonnen, was ich im Verhältnis zu meinen Mitschüler:innen gut konnte und was nicht. In Bezug auf das Cellospiel kann ich zwar ziemlich genau sagen, was andere Cellospielende besser oder schlechter als ich können, aber als Celloschülerin in der Musikschule konnte ich nicht einschätzen, was ich im Spiel, relativ zu meiner Ausbildungszeit, besonders gut konnte und was nicht – auch wenn Lehrende im Laufe der Ausbildung Hinweise geben, wofür man ein Talent habe und wofür weniger.

[112] Das kann z. B. passieren, wenn Lehrende das Unterrichten aufgeben, in Rente gehen, Schüler:innen und Lehrende sich nicht verstehen oder im Laufe der Ausbildung eine professionelle Laufbahn angestrebt wird, sodass manche Schüler:innen gegebenenfalls zu Lehrenden wechseln, die mit ihren Zöglingen besondere Erfolge bei Wettbewerben wie „Jugend musiziert“ verzeichnen etc. Es kann auch sein, dass Lehrende aus beruflichen Gründen die Musikschule verlassen. In diesen Fällen kann man meist zu einer anderen Lehrperson an der Musikschule wechseln, aber wenn die Lehrende in erreichbarer Nähe privat weiterunterrichtet, nehmen die Schüler:innen häufig weiter bei dieser Person ihren Unterricht. Die Beziehung zwischen Lehrenden und Schüler:innen ist häufig relativ eng, sodass nicht nur aus diesem Grund die eigene Instrumentalausbildung durch die Lehrendenwechsel strukturiert scheint. Im Rahmen des professionellen Musizierens sind die Jahre bei einer bestimmten Lehrperson auch Ausdruck und ‚Bescheinigung‘ der Expertise oder Spezialisierung der Musiker:innen, aber auch aus der Perspektive von

„Klassenvorspiele“ werden von den Lehrkräften der Musikschulen initiiert und finden ein bis ein paar Mal im Jahr statt. Sie dienen vor allem dazu, den Schüler:innen eine Auftrittsmöglichkeit vor Publikum zu verschaffen. Die wenigstens von ihnen haben mehr als ein bis zwei Stücke in ihrem aktiven Musikrepertoire, sodass die einzelnen Schüler:innen nicht ein längeres Konzert bestreiten könnten. Gegebenenfalls tun sich zwei Lehrkräfte mit ihren Klassen zusammen, damit sich ein Klassenvorspiel lohnt. Das Publikum solcher Klassenvorspiele setzt sich vor allem aus den nahen Verwandten der jungen Musiker:innen und den Mit-Schüler:innen zusammen. Sie spielen meist nach ihren Spielfähigkeiten geordnet nacheinander vor (zuerst die ‚Kleinen‘, am Ende die Fortgeschrittenen). Zumeist dauert ein Auftritt einer Person nur ein bis zwei Minuten. Diese Klassenvorspiele können ‚charmant‘ sein, zumeist geht es dem Publikum allerdings weniger darum, besonders hochwertige Musik zu Ohren zu bekommen, sondern vor allem darum, die jungen Musiker:innen in ihrer Ausbildung zu unterstützen.

Für das zu beschreibende Streichtrio sind innerhalb der Fachgruppe Streichinstrumente jeweils eine Cello- und eine Geigenlehrerin von besonderer Relevanz, weil sich das zu analysierende Streichtrio aus einer Cellistin und zwei Violinistinnen zusammensetzt. Die letztgenannten nehmen bei derselben Lehrerin Geigenunterricht. Auf diese Weise gehören die beiden Violinistinnen einer gemeinsamen Geigenklasse an, während die Cellistin einer Celloklasse zugeordnet ist. Im Rahmen des Kammermusikunterrichts bereitet das Schülerinnentrio ein Stück für ein Klassenvorspiel der Klasse der Geigenlehrerin vor.

Neben den Fachbereichen für verschiedene Instrumentengruppen, gibt es an vielen Musikschulen eine Fachgruppe „Ensembles“ bzw. „Ergänzungsfächer“ (in der z. B. Ensembleunterricht für Orchester, Chöre usw., aber auch Hörbildung, Musiktheorie und ähnliches enthalten sind), die ebenfalls für das Streichtrio relevant ist. Dieser Fachgruppe wird das ensemble-

---

Laienmusiker:innen sind Lehrendenwechsel mehr oder weniger einschneidende Erlebnisse in der Instrumentalausbildung.

bezogene Lehrangebot zugeordnet, sodass hier die möglichen unterrichteten Ensembleformen mit der jeweiligen „Leitung“ aufgelistet sind. Diese „Leiter:innen“ sind in der Regel gleichzeitig Instrumentallehrer:innen, mindestens eines der Instrumente, die mit der Ensembleform assoziiert sind. Dabei leiten sie das Ensemble nicht nur, sondern treten auch in der Rolle der Lehrenden auf. Typischerweise haben die Schüler:innen des entsprechenden Instrumentes auch bei diesen Lehrenden ihren Einzelunterricht. Das Lehrangebot des Ensemblespiels wird nach Instrumentengruppen untergliedert (z. B. Streich-, Blechblas- und Holzblasensembles). Anschließend wird das Streichensemblespiel ein weiteres Mal spezifiziert, z. B. in „Streichorchester-“, „Streichquartett-“, „Kammermusik-“, „Celloensemblespiel“ usw. Typischerweise existieren bei den Lehrangeboten gerade in Bezug auf kleinere Ensembles, z. B. Kammermusik mit Streichinstrumenten, keine sogenannten „stehenden Ensembles“. D. h., dass an Musikschulen zumeist keine bzw. wenige Streichensembles über Jahre hinweg in gleicher Besetzung existieren. Vielmehr werden Schüler:innen der Musikschule meist für zeitlich begrenzte Projekte für ein paar Monate zusammengesetzt, um etwa ein Stück zur Aufführung zu bringen, sodass sich das jeweilige Ensemble nach entsprechenden Auftritten wieder auflöst. In diesem Sinne gibt es klassischerweise keine „Kammermusikklassen“.

Für das Streichtrio ist eine Lehrerin des Fachbereichs „Ensembles“, die der Leitung von „Streichensembles“ zugeordnet ist, von Bedeutung. Sie ist Leiterin und Lehrerin des Trios und die Geigenlehrerin der Violinistinnen des Trios.

Exkurs: Fachgruppen an öffentlichen Musikschulen – Die Unterscheidung von „Ernster“ und „Unterhaltungsmusik“ und „Berufs- und Laienmusizieren“

Ohne die Ausführungen an dieser Stelle zu weit zu führen, gibt es neben den bereits genannten Fachgruppen, Fachbereiche wie „Popularmusik“ (in dieser Kategorie enthalten sind z. B. Musikrichtungen wie Jazz, Rock-, Metalmusik) oder „Musik anderer Kulturen“ bzw. „Weltmusik“, die den anderen Fachgruppen gleichgeordnet gegenüberstehen. Hier deutet sich die allgemeinere institutionalisierte Differenz zwischen sogenannter

„Ernster Musik“ respektive „Klassischer Musik“ und „Unterhaltungsmusik“ erneut an (Kapitel V.A).

Interessant ist bei dieser Betrachtung zum einen die zahlenmäßige Asymmetrie zwischen den instrumentalen Fachgruppen, die durch die Klassischen Instrumentengruppen repräsentiert werden, im Vergleich zu den ein bis maximal zwei Fachgruppen, wie „Popularmusik“ und „Weltmusik“. Die „Ernste“ oder „Klassische Musik“ scheint gerade in ihrer ‚Unsichtbarkeit‘ den Musikstandard an Musikschulen zu definieren. So gibt es in diesen *nicht den* Fachbereich „Ernste“ oder „Klassische Musik“. Vielmehr scheint es selbstverständlich, dass über die verschiedenen Instrumentalgruppen hinweg Ernste Musik unterrichtet wird. Auch wenn bei der Zuordnung des Lehrpersonals diese kategorische Trennung nicht trennscharf vollzogen wird (die Jazz-Klavierlehrerin wird auch der Fachgruppe „Tasteninstrumente“ zugeordnet usw.), werden Musikgenres jenseits der Ernsten Musik extra markiert, sind zahlenmäßig deutlich schwächer repräsentiert, erscheinen so als ‚abweichend‘.

Neben dieser Trennung zwischen Ernster und Unterhaltungsmusik deutet sich bereits auf der institutionellen Ebene des gesamten Lehrangebots, die strukturelle Unterscheidung zwischen dem „Laien-“ und dem „Berufsmusizieren“ an, insofern neben dem klassischen Lehrangebot, vertiefende, ergänzende und leistungsorientiertere Programme existieren. So lässt sich beispielsweise in vielen Musikschulen der Fachbereich „Studienvorbereitung“ finden. Um in die zugehörigen Lehrprogramme aufgenommen werden zu können, müssen die Schüler:innen bereits in der Musikschule eine Aufnahmeprüfung meistern. In diesen Fachgruppen ist die Zuordnung zu einem bestimmten Instrument nicht mehr vorrangig. Vielmehr wird in der Lehre dieser Fachgruppen in einer Art Parallelstruktur zum Musik-Hochschulstudium die Aufnahme und das Studium des jeweiligen Instrumentes an der Universität vorbereitet (Kapitel V.A).

Ein ähnlich leistungsorientiertes Äquivalent ist die „Begabtenförderung“, die mitunter darüber hinaus angeboten wird. Sie richtet sich vor allem an Kinder und Jugendliche, die noch nicht das Alter für die Studien-

vorbereitung erreicht haben und bereits frühzeitig vertiefend gefördert werden sollen. Der Zugang zu diesen Lehrprogrammen wird ebenfalls durch eine Aufnahmeprüfung geregelt. Mit der Begabtenförderung kann mitunter eine Art Stipendium beantragt werden, dass den finanziellen Aufwand durch das Mehr an Unterricht unterstützt (ca. 50% der Unterrichtskosten werden übernommen). Außerdem wird von diesen Heranwachsenden erwartet, dass sie an Wettbewerben wie „Jugend musiziert" (Kapitel V.A) und am Ensemblespiel der Musikschulen teilnehmen. Schließlich müssen die Schüler:innen dieser Lehrprogramme regelmäßig ihr Können und ihren Lernfortschritt in „Begabtenprüfungen" unter Beweis stellen, um weiter an den Lernprogrammen teilnehmen oder ihre finanzielle Förderung weitererhalten zu können.

Exkurs Ende.

b. Die Struktur des Musikschulunterrichts

Der Strukturplan der Musikschulen des „Verbandes deutscher Musikschulen" (VdM)

In diesem Abschnitt geht es um den eigentlichen Instrumentalunterricht an der Musikschule und dessen vordefinierte Strukturen. Um sie zu veranschaulichen, ist der „Strukturplan der Musikschulen" des „Verbandes deutscher Musikschulen e.V." (VdM) hilfreich.[113] Zum Strukturplan der Musikschulen heißt es im Internetauftritt des VdM:

[113] Der VdM ist Mitglied im „Deutschen Musikrat" und ist der Trägerverband der öffentlichen Musikschulen in Deutschland. Er steht nicht nur in enger Zusammenarbeit mit den Bundesministerien „Bildung und Forschung" und „Familie, Senioren, Frauen und Jugend", sondern auch mit den Wettbewerben „Jugend musiziert", „Jugend jazzt" und „Deutscher Orchesterwettbewerb", die wiederum Projekte des „Deutschen Musikrates" sind (Kapitel V.A).

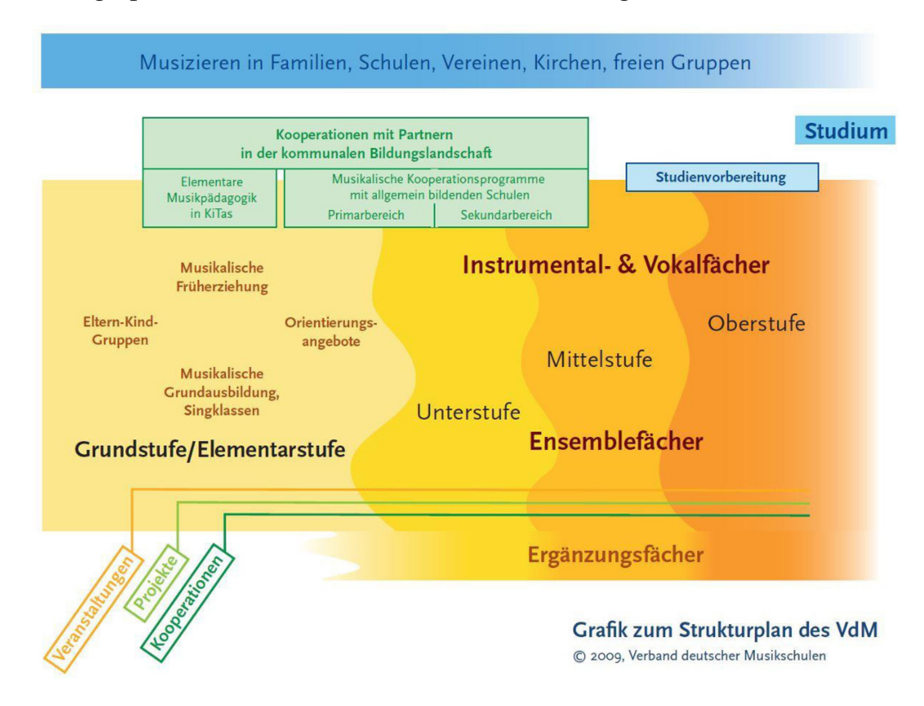
> „Der Strukturplan beschreibt das Konzept und den Aufbau einer öffentlichen Musikschule in der Kommunalen Bildungslandschaft. Auf ihn beziehen sich die VdM-Rahmenlehrpläne bzw. Bildungspläne für sämtliche Unterrichtsfächer. Um einen vergleichbaren Qualitätsstandard des Musikschulangebots in ganz Deutschland zu gewährleisten, ist der Strukturplan für alle Mitgliedschulen im VdM verbindlich“ (VdM, o. J.)

Diesen Ausführungen folgend, verspricht der Strukturplan einen Einblick in die Grundstruktur des klassischen Verlaufs der Instrumentalausbildung an Musikschulen in Deutschland.

Er bildet die bisherige Musikschullaufbahn der drei Streichmusikerinnen ab, deren gemeinsames Musizieren im Fokus der untenstehenden Interaktionsanalyse steht.

Der Strukturplan der Musikschulen dient in der Ethnographie der Streichensembles dazu, die Klassische Laufbahn der Streichmusiker:innen exemplarisch darzulegen. Er kann die Form der Standardisierung der Ausbildung zeigen, sodass von ihm abgeleitet werden kann, warum und inwiefern im Forschungsfeld ein kanonisierter, standardisierter und hierarchisch gestufter, *gemeinsamer* Wissensbestand existiert. Er legt zudem offen, auf welche Weise das Alter und die Schullaufbahn der Schüler:innen mit der Instrumentalausbildung verschränkt wird. So lässt sich auch zeigen, dass die Parallelität verschiedener Merkmale der jungen Instrumentalistinnen des Fallbeispiels alles andere als zufällig sind, sondern vielmehr exemplarisch verdeutlicht, welche institutionalisierte und organisierte Struktur in der Werdung der musikalischen Subjekte wirksam wird, welche die Grundlagen des Klassischen Streichensemblespiels garantiert und z. B. das Auftreten konventionalisierter Gesten beim Musizieren erklärt (Kapitel V.B.3).

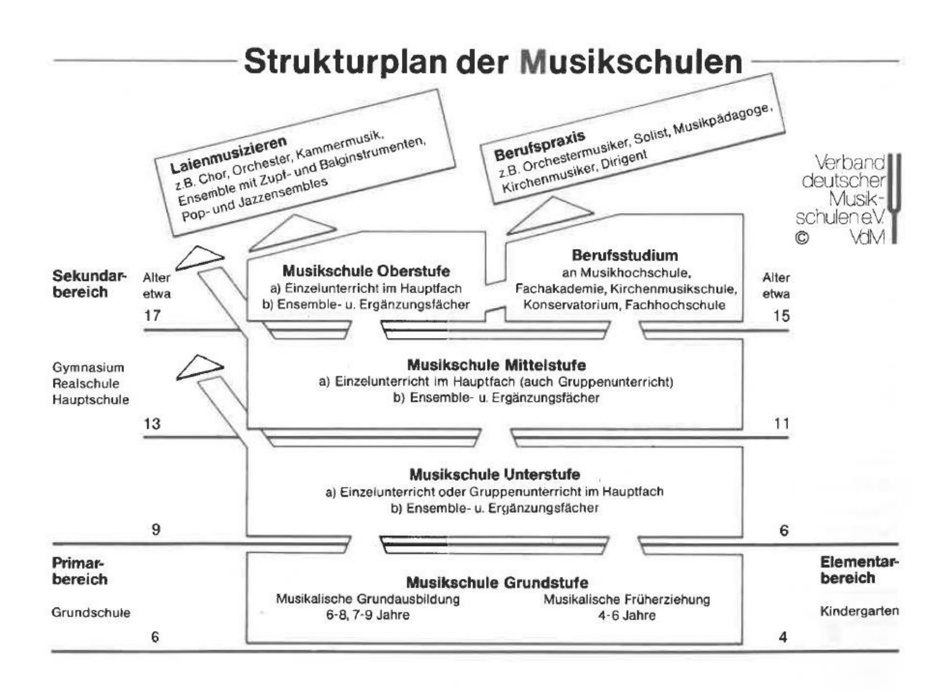
Die aktuellste Fassung des Strukturplans stammt aus dem Jahr 2009 und wird graphisch im Internetauftritt des VdM so dargestellt:



„Grafik zum Strukturplan des VdM“ (VdM, 2009)

Im Folgenden soll allerdings *nicht* dieser Strukturplan als Vorlage für die Beschreibung der Struktur des Unterrichtes dienen, sondern eine ältere Graphik aus (m)einem „Ausbildungsbuch für Schüler von Musikschulen“, da sie zum einen Informationen enthält, die in der vorangehenden Graphik nicht (mehr) enthalten sind, und zum anderen, weil er leichter erkennbar die Verschränkung von Schul- und Musikschulausbildung darlegt.[114]

[114] Ein systematischer Vergleich der beiden Graphiken soll an dieser Stelle nicht vorgenommen werden, allerdings sind die Informationen, die im Zentrum der beiden Darstellungen stehen, ähnlich und können andeuten, dass das Strukturprinzip der zugrundeliegenden Pläne der Musikschulen in ihrer Hauptsache gleichgeblieben ist.



„Strukturplan der Musikschulen" (VdM, 1980, 1)

Das Ausbildungsbuch, von dessen erster Seite die vorliegende Graphik stammt, ist ein Zeugnisheft, das auf jeder der folgenden Doppelseiten standardisierte Textfelder zur Beurteilung der Leistungen der Schüler:innen im Musikschulunterricht pro Jahr enthält. Diese werden/sollen jedes Jahr von den Lehrenden ausgefüllt (werden). Diese Bücher sind weiterhin in aktualisierter Fassung erhältlich.[115] Sie sehen immer noch beinahe gleich aus und sind weiterhin beinahe komplett gleich strukturiert. Ob sie in der aktuellen Musikschulausbildung besonders relevant sind, kann hier nicht beurteilt werden. Für mich selbst hatte das Heft früher als Celloschülerin keine herausragende Bedeutung. Wenn damals eine professionelle Laufbahn für mich absehbar gewesen wäre, wäre das vielleicht anders gewesen.

[115] Mittlerweile wurde der Titel des Heftes gegendert: „Ausbildungsbuch für Schüler/innen von Musikschulen".

So oder so sind die auszufüllenden Textfelder und die weiterführenden Angaben im Heft bemerkenswert und weiterhin aktuell, um die Unterrichtsstrukturen an den Musikschulen zu illustrieren und rekonstruieren.

Die Stufenstruktur des Musikschulunterrichtes

Der Klassische Streichinstrumentenunterricht an der öffentlichen Musikschule wird in verschiedene Stufen untergliedert. Die wichtigsten sind dabei die Grundstufe, Unterstufe und Mittelstufe, da typischerweise das Gros der Musikschulschüler:innen diesen Stufen zugeordnet werden kann.[116] Diese Stufennamen weisen eine Parallelität zur Stufenbenennung an öffentlichen, allgemeinbildenden Schulen auf und korrespondieren mit den jeweiligen beschriebenen Ideal-Altern, in dem Kinder und Jugendliche dieser Stufen ungefähr ‚sein sollen'. Die Kinder der Grundstufe an der Musikschule sind zwischen sechs und acht, die Kinder der Unterstufe zwischen neun und zwölf und die Jugendlichen der Mittelstufe ungefähr zwischen dreizehn und sechzehn Jahre alt. Die Kinder beginnen die Grundstufe ungefähr parallel zu ihrem Grundschulbesuch, das Besuchen der Mittelstufe korrespondiert in etwa mit dem Besuch einer weiterführenden Schule usw.

Besonders bemerkenswert an letzterer Graphik des Strukturplans (VdM, 1980, 1) ist, dass er in der Darstellung sehr deutlich zwischen der musikalischen Ausbildung einer angehenden „Laienmusikerin" und „Berufsmusikerin" unterscheidet – und zwar derart, dass die Laienmusiker:innen strukturell abgegrenzt von den Berufsmusiker:innen dargestellt werden (Kapitel V.A). Diese Unterscheidung ist in der aktuelleren Graphik des Strukturplans der Musikschulen (VdM, 2009) deutlich weicher dargestellt und erscheint weniger trennscharf. Nichtsdestoweniger lassen sich ähnliche

[116] Das liegt zum einen daran, dass die Schüler:innen von hier aus entweder in die weiterführende Ausbildung an der Universität überwechseln oder im Fall des „Laienmusizieren" häufig die Instrumentenausbildung an der Musikschule beenden (Kapitel V.A).

Strukturelemente zwischen beiden Darstellungen (1980 und 2009) identifizieren und jene sind in sozialstruktureller, demographischer Hinsicht weiterhin bedeutsam (Kapitel V.A).

Bei der dargestellten Trennung von Berufs- und Laienmusiker:innen im Strukturplan des Jahres 1980 wird deutlich, dass davon ausgegangen wird, dass die Klassische Ausbildung eines angehenden „Berufsmusikers“ („Orchestermusiker“, „Solist“, „Musikpädagoge“, „Kirchenmusiker“, „Dirigent“) früher beginnen soll, als die des „Laienmusikers“. Die angehende Berufsmusikerin der Ernsten Musik, sollte demnach im Alter von vier bis sechs Jahren ihre musikalische Früherziehung absolviert haben – also parallel zum Besuch eines Kindergartens bzw. einer KiTa, um im Alter von sechs Jahren die Unterstufe des Unterrichts zu erreichen (siehe unten). Demgegenüber ‚reiche‘ es für die angehende „Laienmusikerin“, wenn sie im Alter von neun Jahren dieselbe Unterstufe erreiche.

Auch wenn die Unterscheidung zwischen „musikalischer Früherziehung“ und „Grundausbildung“ in der Praxis des Musikschulunterrichtes nicht derart stark realisiert werden muss, ist sie weiterhin in der Darstellung der Musikschullehre sichtbar und spiegelt sich parallel in den Angaben rundum die konkreten Lehrangebote wider, in welchen jeweils genaue Altersangaben und Verbindungen zu den Institutionen des Kindergartens, erster und zweiter Grundschulklasse gemacht werden. Auf diese Weise können weiterhin die Klassischen Lehrpläne für angehende Berufsmusiker:innen gebaut werden.

„Grundstufe“ oder „Elementarstufe“: Die musikalische Grundausbildung im Gruppenunterricht

In der Grundstufe werden die elementaren Grundkenntnisse des Musizierens vermittelt. Dabei handelt es sich klassischerweise um Gruppenunterricht, in dem die Kinder unter der Leitung einer Lehrkraft gemeinsam Singen, sich zu Musik bewegen, Erfahrungen mit Orff-Instrumenten sam-

meln[117], das erste gemeinsame Musizieren mit denselben praktizieren, die „Fachsprache der Musik“, Notenlesen und Formen des Musikhörens[118] lernen usw.

Ein Format, das meist mit der Grundstufe verschränkt wird, ist das sogenannte „Instrumentenkarussell“, wobei es sich ebenfalls um ein Format des Gruppenunterrichts handelt. In ihm werden Kinder ca. in ihrem letzten KiTa-Jahr oder in der ersten Klasse der Grundschule mit verschiedenen Instrumenten in Berührung gebracht. Sie lernen so etwa jede Woche ein neues Klassisches Instrument kennen, das durch eine entsprechende Lehrperson vorgestellt wird. Die Kinder sollen/dürfen/müssen(?) sich an oder hinter das Instrument setzen und versuchen, ein paar Töne hervorzuzaubern[119]. Weil die Instrumentenlehrer:innen der Musikschule das Vorstellen der Instrumente im Instrumentenkarussell vornehmen, handelt es sich bei diesem auch um eine Art Werbeveranstaltung – nicht nur für die jeweiligen Instrumente, sondern auch für den entsprechenden Unterricht.

Das Lehrangebot der Grundstufe in der Musikschule ist zeitlich begrenzt (ca. ein halbes Jahr bis zwei Jahre) und ist eine Vor- und Übergangsstufe zum eigentlichen Instrumentenunterricht. Wenn das Kind schon eine Präferenz für ein Instrument mitbringt oder durch das Elternhaus gelenkt wird, kann es gegebenenfalls direkt im ungefähren Alter von fünf bis acht Jahren damit beginnen, das Spiel eines Streichinstruments zu erlernen. Wobei es

---

117 Orff-Instrumente sind das Glockenspiel, Xylophon, Klanghölzer, diverse Trommeln, Triangeln, Becken usw. und sind mit dem Orff-Schulwerk verknüpft, bei dem es sich um ein musikpädagogisches Konzept für Kinder handelt. Typischerweise kennt man Aspekte dieser musikalischen Grundausbildung auch aus dem Kindergarten und der Grundschule.

118 Vgl. auch Kapitel V.B.2 in Bezug auf die Sinnlichkeit und Hörwelt des Streichensemblespiels und Kapitel VI.B.1.

119 Im Fall etwa von Blechblasinstrumenten und Streichinstrumenten darf das „Hervorzaubern von Tönen“ durchaus wörtlich verstanden werden, da es zumindest als Kind meist sehr schwer ist, überhaupt einen anständigen Klang mit diesen Instrumenten hervorzubringen.

im „Ausbildungsbuch für Schüler/innen von Musikschulen“ damals wie heute auf den letzten Seiten heißt:

> „**Grundfächer als Vorbereitung und Voraussetzung** […]
> Um den Instrumentalunterricht von vornherein stärker auf die Vermittlung des Instrumentenspiels konzentrieren zu können, geht dem Instrumentalspiel […] an Musikschulen üblicherweise eine Musikalische Früherziehung (Beginn mit etwa 4 Jahren) oder alternativ dazu eine Musikalische Grundausbildung (Beginn mit etwa 7 Jahren) voraus. Hier werden die Schüler/innen in zwei Jahren mit Grundlagen, Grundbegriffen und der Fachsprache der Musik vertraut gemacht.
> *Die Musikschulen setzen in der Regel den abgeschlossenen Besuch eines derartigen Kurses vor Aufnahme des Instrumental- oder Vokalunterrichtes voraus*“ (VdM, 2017, 28; Hervorhebung durch T.V.).

„Unterstufe“ und „Mittelstufe“: Die Instrumentalausbildung im Einzelunterricht

In der Unterstufe beginnt der eigentliche Instrumentenunterricht. Zu diesem Zeitpunkt haben sich die Schüler:innen für ein Hauptinstrument und eine Lehrperson entschieden. Interessant ist, dass Klassische Streichinstrumente im Ausbildungsbuch extra aufgeführt werden, wenn es um das empfohlene Startalter geht:

> „**Lebensalter, Fach, Unterrichtsform**
> Welche Instrumente bei Beginn des Unterrichts gewählt werden können, hängt ebenso vom Wunsch und der physischen Entwicklung des Schülers oder der Schülerin wie vom Instrument ab. Zur Orientierung kann man von folgenden Regeln ausgehen:

Im Alter von etwa 6 Jahren	
Violine/Viola/Violoncello	in auf die Größe des Schülers/der Schülerin bezogenen Instrumentengrößen (z.B. 1/4 Geige)
Blockflöte	
Gitarre	
Klavier	

> *Im Alter von etwa 9 Jahren*
> die in der vorigen Gruppe genannten sowie alle weiteren in der Musikschule unterrichteten Fächer, also etwa Querflöte, Oboe, Klarinette, Saxophon, Fagott, Trompete, Posaune, Tuba (Bariton), Kontrabass, Gitarre, Akkordeon, Schlagzeug, Gesang.
> Selbstverständlich kann es von diesen Regeln Abweichungen geben. Der Unterricht auf allen Instrumenten und im Gesang kann auch später begonnen werden, auch ein früherer Unterrichtsbeginn, z.B. im Rahmen von speziellen Frühinstrumental-Unterrichtsangeboten, ist in einer Reihe von Fällen denkbar. Eine Beratung kann im Einzelfall die Musikschule erteilen" (ebd.).[120]

Während die Lehrangebote der Grundstufe im Gruppenunterricht vermittelt werden, wird das Streichinstrumentenspiel der Unter- und Mittelstufe im Einzelunterricht realisiert.[121] Sie werden des Weiteren in „U1", „U2" (Unterstufe eins und zwei), „M1" und „M2" (Mittelstufe eins und zwei) untergliedert. Sie finden nicht nur in verschiedenen vermittelten Wissensbeständen Ausdruck, sondern auch darin, dass an manchen Musikschulen „Stufenprüfungen" bzw. „Zwischenprüfungen" abgehalten werden, die ein Musikschuljahr abschließen und darüber entscheiden, ob die Schüler:innen beispielsweise von der Stufe M1 zu M2 wechseln können. Die Prüfungen nehmen klassischerweise die Lehrkräfte des jeweiligen Fachbereichs ab. Die Lehrkraft der jeweiligen Schüler:in ist häufig während der Prüfung anwesend (gegebenenfalls auch die Eltern und eine Hand voll Angehörige der Musikschule), ist aber nicht die Prüfende. Sicherlich hat die Stufenprüfung vor allem symbolischen Charakter, insofern es nicht darum geht, ob

[120] Ohne die Ausführungen an dieser Stelle zu weit führen zu wollen: Bemerkenswert ist im Vergleich der Angaben zwischen der Vorlage aus dem Heft von 1980 und 2017, dass im Heft von 1980 das Gitarrenspiel erst dem empfohlenen Alter von neun Jahren zugeordnet wurde und dass zudem noch das Startalter „von etwa 12 Jahren" aufgelistet wurde, den Instrumenten wie „Kontrabass", „Schlagzeug", „Oboe", „Fagott", „Posaune" und „Tuba" zugeordnet wurden.

[121] In der Darstellung des Strukturplans von 1980 wird zudem deutlich, dass spätestens ab der Mittelstufe Einzelunterricht über alle Hauptfächer hinweg vorgesehen wird – also unabhängig davon, ob ein Streichinstrument oder ein anderes Instrument gelernt wird.

die Prüfungen bestanden werden oder nicht. Darin unterscheiden sie sich von der Begabtenprüfung, wenn in letztgenannter darüber entschieden wird, ob Förderungsprogramme weiterlaufen oder nicht. Diese Prüfungen sind Institutionen, die die Stufenstruktur des Unterrichtes repräsentieren und sollen die Schüler:innen auf Prüfungssituationen in Form von Aufnahmeprüfungen an Universitäten vorbereiten.

Die Wissensbestände des Streichinstrumental-Einzelunterrichtes
Den Stufen des Instrumentenunterrichtes lassen sich zu erarbeitende Spielfähigkeiten zuordnen. So lässt sich festhalten, welche Spieltechniken und welche „musikalische Literatur" die Schüler:innen in der jeweiligen Stufe erlernt haben sollen. Außerdem wird diesen Stufen zugeordnet, wie viele Oktaven einer Tonleiter (Kapitel III.A.2), welche (Finger-)Lagen und welches Etüdenrepertoire beherrscht, welches Liedgut oder Stückrepertoire realisiert werden können.

Die zu erlernenden Wissensbestände werden so nach ihrer Schwierigkeit gestuft und aufbauend erarbeitet.[122] So beginnen die Schüler:innen z. B. beim Erlernen von Tonleitern damit, *eine* Oktave einer verhältnismäßig einfachen Tonart zu spielen – also klassischerweise Tonarten mit wenigen Vorzeichen (# und ♭) –, bis sie Jahr für Jahr nicht nur in der Lage sind, zwei, drei oder vier Oktaven einer Tonleiter zu spielen, sondern auch Tonarten mit vielen Vorzeichen (also bis zu sechs # und ♭) und ‚sogar' verschiedene „Tongeschlechter" einer Tonart, also nicht nur Dur- und Moll-Tonleitern, sondern auch verschiedene Moll-Arten wie „natürlich", „harmonisch" und „melodisch Moll" zu spielen (Kapitel III.A.2-4).

Diese Tonleitern und die damit benennbaren Fortschritte des Lernniveaus der Schüler:innen sind mit den „(Finger-)Lagen" und „Lagenwechseln" verknüpft – also mit der Fähigkeit sich mit den Fingern der linken Hand strukturiert und zielgenau auf dem Griffbrett eines Streichinstrumentes

[122] Diese Stufenstruktur scheint mit der zugrundeliegenden rationalisierten, mathematischen Logik des diatonischen Tonsystems zu korrespondieren und verschränkt zu sein (Kapitel III.A.1).

bewegen und damit die standardisierten Töne des Notensystems produzieren zu können. Dabei gibt es einen ersten ‚Grundbereich', der zunächst mit der linken Hand auf dem Griffbrett erarbeitet wird – die sogenannte „erste Lage". Das betrifft zum einen eine konkrete Stelle auf dem Griffbrett, die bei Anfänger:innen manchmal mit Klebepunkten auf dem Griffbrett markiert wird, und zum anderen eine bestimmte Haltung der Finger der linken Hand zueinander – sogenannte „Griffarten"[123]. Bereits das richtige Ergreifen dieser „ersten Lage" ist anspruchsvoll und wird lange Zeit in *häufig* wiederholten Bewegungsabläufen geübt, bis sie über die Jahre hinweg immer besser sitzt und habitualisierte, routinierte Streichmusiker:innen in der Lage sind, ‚aus dem Leeren heraus' alle Finger der linken Hand auf das Griffbrett zu legen und sofort die „richtigen Töne" zu greifen.

Nachdem die „erste Lage" als Fingerstellung und -position auf dem Griffbrett in ihrer Struktur vermittelt wurde, wird von dort aus peu á peu das ganze Griffbrett des Streichinstrumentes erobert. In diesem Prozess entwickelt man als Schülerin eine Art körperliches, strukturiertes Gespür, in welchem Winkel der linken Armbeuge und welcher Handposition die Finger auf dem Griffbrett liegen müssen und eine Art zweidimensionales System des Griffbretts, in dem sich die verschiedenen Finger-Lagen auf den verschiedenen Saiten tonal in einem strukturierten Verhältnis *zueinander* verhalten, weil sich beispielsweise die meisten Töne mindestens an zwei verschiedenen Stellen auf dem Griffbrett und mehreren Saiten der Streichinstrumente erzeugen lassen. Bemerkenswert an dieser Stelle ist, dass dieses System nicht in erster Linie visuell erarbeitet wird – die Schüler:innen sollen ihre Hand auf dem Griffbrett nicht angucken, um die richtige Position ihrer Hand zu finden. Vielmehr geht es zunehmend darum, bei den erzeugten Klängen zu hören, ob sich die linke Hand in der richtigen Position befindet und wie sich die jeweilige Positionierung von Arm und Hand

---

[123] Im Fall des Cellospiels gibt es etwa zwei Hauptgriffarten – nämlich die „enge" und die „weite Griffart" bzw. „enge" und „weite Lage", die vorgeben in welchem (Ton- und räumlichen) Abstand die vier Finger der linken Hand (Zeige-, Mittel-, Ring- und kleiner Finger) auf dem Griffbrett liegen müssen.

bei den richtigen Tönen anfühlt. Die erarbeitete zweidimensionale Struktur des Griffbretts in Beziehung zum Notensystem ist so eine Art leibkörperlich strukturiertes Gespür („streichinstrumentales Körperschema“ [Kapitel V.A.4]), das im Sinne der zugrundliegenden Rationalisierung des diatonischen Tonsystems zugleich wie ein Koordinatensystem die Grundstruktur der Realisation individueller Musikstücke anleitet (Kapitel III.A.1).

Dem folgend kann ein und derselbe Ton (also physikalisch ausgedrückt: Ton mit der gleichen Frequenz) in verschiedenen „Lagen“, mit wenigen Ausnahmen auf mindestens zwei verschiedenen Saiten und mit verschiedenen Fingern der linken Hand erzeugt werden.[124] Im Fall des Cellospiels ist es beispielsweise besonders fortgeschritten, wenn man in der Lage ist, in der „Daumenlage“ zu spielen, in der nicht nur die üblichen vier Finger der linken Hand (kleiner, Ring-, Mittel-, Zeigefinger) beim Greifen genutzt werden, sondern bei „hohen Lagen“ etwa ab der „fünften Lage“ ‚sogar‘ der Daumen eingesetzt wird usw.

Während (das Erlernen von) Tonleitern und Lagen als Teile des erlernten, routinierten und habitualisierten Wissensbestandes als Fertigkeiten von Streichmusiker:innen technische Grundkonzepte vor allem des Erzeugens „richtiger Tonhöhen“ darstellen, sind Etüden notierte musikalische Übungsstücke, die so strukturiert sind, dass sie sich auf verschiedene, technische Herausforderungen fokussieren, wie beispielsweise bestimmte

---

[124] Hier ein kleines Beispiel: Den Ton D_3 (mit einer ungefähren Frequenz von 147,67 Hz), kann auf dem Cello mithilfe des Spielens der „leeren D-Saite“ erzeugt werden (keine Finger liegen auf dem Griffbrett) oder *derselbe* Ton wird mit dem „ersten Finger“ (Zeigefinger) in der „vierten Lage“ auf der G-Saite oder an der gleichen Stelle auf der G-Saite mit dem „vierten Finger“ (kleiner Finger) in der „zweiten Lage“ auf der G-Saite gespielt werden. Diese Variationen ermöglichen und führen dazu, dass MUSIKALISCHE PHRASEN (Kapitel V.B.3) so eingeübt und erarbeitet werden, dass sie mit günstigen Fingerlagen und Lagenwechseln realisiert werden, die zugleich mit konventionalisierten Formen musikalischer Ausdruckstechniken verknüpft werden. (Z. B. ‚soll‘ in der Realisation der meisten Musikwerke das Spiel „leerer Saiten“ vermieden werden, da dieselben Töne [bis auf einen] durch Greifen ersetzt werden können, das das „Vibratospiel“ ermöglicht (siehe unten).

Lagenwechsel, besondere rhythmische Figuren, aber auch bestimmte Techniken zur Erzeugung verschiedener Klangqualitäten z. B. „Staccato-“, „Legatospiel“, laut, leise usw. Im Grunde ist das Spiel dieser Etüden besonders wichtig für das Schulen des Führens des Bogens (bzw. gegebenenfalls das Zupfen der Saiten beim „Pizzicato-Spiel“) und damit der Gestaltung der Qualität der musikalischen Klänge – also unabhängig vom Erzeugen der richtigen Tonhöhen.

Etüden sind demnach relativ technisch, können aber durchaus musikalisch ästhetisch sein und haben manchmal etwas von minimalistischer, teilweise tranceartiger Musik. Dabei spielen bei den Etüden bereits die Komponist:innen eine Rolle bei der Kategorisierung derselben, insofern eine ganze Reihe von Etüden eines Komponisten[125] gespielt werden. Dem folgend haben die Schüler:innen meist ein Heft mit Etüden eines Komponisten/einer Komponistin, das sie mitunter ein paar Jahre begleitet.

Z. B. habe ich selbst in meiner Cello-Ausbildung relativ früh die „Lee-Etüden“[126] gespielt, die später von anspruchsvolleren „Dotzauer-Etüden“[127] abgelöst wurden. Diese Etüdenliteratur ist teilweise stark kanonisiert, sodass viele Klassisch ausgebildete Cellist:innen diese Etüden kennen. Dazu ergänzend gibt es aktuellere „Schulwerke“, in denen die entsprechenden Spieltechniken mit Zeichnungen und Schrifttext gezeigt und erklärt werden sowie entsprechende musikalische Notationszeichen und passende Übungsstücke zusammengefügt werden.[128]

Besonders bei Etüden und den genannten Schulwerken sind *Noten*-Texte die Grundlage des musikalischen Spiels und seiner Übung. Auch für die

---

125 Soweit ich mich erinnere, habe ich selbst nur Etüdenkompositionen von männlichen Komponisten gespielt.
126 Etüden von Sebastian Lee (*1805, † 1887).
127 Etüden von Friedrich Dotzauer (*1783, † 1860).
128 Diese Wahl der Literatur erscheint mir ähnlich wie bei Lehrbüchern an allgemeinbildenden Schulen weniger standardisiert respektive kanonisiert, d. h., dass es zwar mehr oder weniger gefragte Lektüre zu geben scheint, die aber von Musikschule zu Musikschule und vor allem von Lehrkraft zu Lehrkraft variieren, zumal sich hier auch ein breiter gewordener Markt zu bilden scheint.

Tonleitern gibt es Notentexte, die teilweise im Einzelunterricht eine Rolle spielen, sodass beim Tonleiter-Spielen nicht nur das Greifen der linken Hand und das Hören geschult wird, sondern auch unterrichtet wird, wie die gespielten Klänge im Notensystem durch entsprechende Zeichen repräsentiert werden. Bis hierhin wurden vor allem Aspekte des Streichinstrumentalspiels angesprochen, die dem „Handwerk“ des Musizierens entsprechen.[129]

Insgesamt wird dieses durch repetitive Handlungsvollzüge im Einzelunterricht in der Interaktion mit einer professionellen Musikerin sowie im alleinigen Üben routiniert und habitualisiert. Diese Prozesse können dabei zugleich als Subjektivierungsprozesse betrachtet werden, die das (streich-)musikalische Subjekt in der Interaktion im Einzelunterricht über langfristige Handlungsprozesse ausbilden (Kapitel II und Knoblauch, 2017).

Zum zu erlernenden Wissensbestand und der entsprechenden musikalischen Literatur gehören des Weiteren niveauentsprechende Lieder, Vortragsstücke und ‚musikalisch hochwertige‘ Musikstücke, die einen eigenen musikalischen, ästhetischen Anspruch haben. Sie dienen nicht mehr in erster Linie dazu, eine bestimmte Spieltechnik zu üben, sondern Formen des „musikalischen Ausdrucks“ zu erlernen. Eine besonders typische Spieltechnik, die meist *nur* für den musikalischen Ausdruck genutzt wird, ist das für Streichinstrumente charakteristische „Vibrato“[130]. Das Musik-

---

[129] Auch hier nur ein kurzer und zugleich anekdotischer Hinweis, der nicht ausführlich perspektiviert werden kann: Im Forschungsfeld heißt es mitunter, dass sich das Streichensemblespiel und -instrumentenspiel in Bezug auf die Fähigkeiten der Musiker:innen in einem Wechselspiel zwischen Handwerk, Intelligenz und Kreativität entfalte.

[130] Beim Vibratospiel wird die linke Greifhand beim Spielen sozusagen geschüttelt, sodass der entsprechende Greiffinger leichte schwingende Bewegungen auf dem Griffbrett vollzieht und so eine periodisch wiederkehrende, geringfügige Veränderung der Frequenz eines gehaltenen Tons erzeugt, die sich sozusagen wie ein Flimmern anhört. Das Vibratospiel „soll“ z. B. beim Üben von Tonleitern vermieden werden, da so der Hauptzweck des Tonleiterspielens – „richtige Töne“ finden und „sauber“ spielen – verwässert werde.

repertoire reicht von relativ einfachen Kinder- und Weihnachtsliedern über Volksstücke bis hin zu den Klassischen Werken des jeweiligen Streichinstrumentes, die über den spezialisierten Bereich der Streichinstrumente hinaus bekannt sind. Im „Ausbildungsbuch für Schüler/innen von Musikschulen“ kommt auf den letzten Seiten diese Unterscheidung zwischen den technischen und musikalisch gestaltenden Teilen des Unterrichtinhaltes wie folgt zum Ausdruck:

> „**Formen und Inhalte des Übens**
> Beim Üben müssen zwei Bereiche besonders berücksichtigt werden
> a) die Spieltechnik des Instruments
> b) die Grundlagen der musikalischen Gestaltung.
> Für das Erlernen der Spieltechnik werden oft Schulwerke, Tonleitern, Etüden und sonstige spezielle Übungen verwendet, die ein spezielles *technisches* Problem konzentriert angehen und in der Regel *keine besonderen musikalischen Ansprüche* stellen. Derartige Übungen müssen also genau, *sauber* und tonschön, aber nicht musikalisch gestaltet werden.
>
> Bei aller *musikalischen Literatur* der unterschiedlichen Stilbereiche ist auf der Grundlage der technischen Beherrschung des Instruments die *musikalische Gestaltung* das Entscheidende. Hierzu zählt eine gute Phrasierung, die etwa der Bedeutung des Sprechens in richtigen Zusammenhängen und dem dazugehörigen Atemholen an der richten Stelle entspricht, eine dynamisch gute Gestaltung mit zum Beispiel forte (laut) und piano (leise), crescendo und decrescendo (lauter und leiser werdend) sowie eine gute Artikulation mit harten und weichen, kurzen und gebundenen Tönen, Tonfolgen und Klängen.
>
> Beim Üben kommt es entscheidend darauf an, ein Stück nicht immer von Anfang bis Ende zu spielen, sondern besonders schwierige Stellen herauszugreifen und immer wieder, allmählich auch in größeren Zusammenhang zu üben, bis sie beherrscht werden“
>
> (VdM, 1980, 29 f.; Hervorhebungen durch T.V.).

Insofern ist der Wissensbestand grob in die zwei Bereiche „Spieltechnik“ und „musikalische Gestaltung“ unterteilt, die sich wie zwei untrennbare Linien und zwei Seiten derselben Medaille durch die Ausbildung von

Klassischen Streichinstrumentalist:innen ziehen (vgl. Kapitel V.A und Reitsamer und Prokop, 2018).

Die beiden Bereiche, die das Handwerk und die Kunst des Streichinstrumentenspiels beschreiben, sind nicht nur mit bestimmten Teilen und Aspekten der Wissensbestände der Streichmusiker:innen verknüpft, sondern korrespondieren mit unterschiedlichen *sozialen Situationen* des Musizierens an der Musikschule und damit mit verschiedenen Veranstaltungsformaten, die mit dem Einzelunterricht einhergehen. So wird von den Schüler:innen erwartet, dass sie das, was sie im Unterricht lernen, zu Hause üben. Die Übungen, die die Technik des Instrumentenspiels schulen, sind dabei klassischerweise nur dem Unterricht und diesem Üben zu Hause vorbehalten. In der einzelnen Unterrichtsstunde und dem Üben nimmt dieses ‚Training' der Spieltechniken wiederum den Großteil der Zeit in Anspruch, bevor z. B. im hinteren Teil einer Unterrichtsstunde die „musikalische Literatur" und der „musikalische Ausdruck" erlernt und geübt werden. Auf diese Weise bereiten die technischen Übungen im Einzelunterricht das Musikstück vor – z. B. wird die passende Tonleiter zum Stück geübt (V.B.1.iii.b) und danach die Etüde, in der Aspekte der relevanten Spieltechniken des Stückes geübt werden. Gleichzeitig kann das Üben einer Etüde einen wichtigen eigenen Teil in der Unterrichtsstunde einnehmen.

Von Schüler:innen wird des Weiteren erwartet, dass sie Auftritte absolvieren und z. B. an Klassenvorspielen teilnehmen. Die technischen Übungen und Etüden werden dabei klassischerweise *nicht* bei solchen Vorspielen vorgetragen, sondern nur die „musikalische Literatur", also dasjenige Musikrepertoire, bei dem die „musikalische Gestaltung" das A und O ist. Die Realisation der „musikalischen Literatur" ist damit sozusagen die Krönung der Spielfertigkeiten der Musiker:innen, die einer *Öffentlichkeit* vorgetragen wird. Auf diese Weise sind die verschiedenen Formen von Kommunikationszusammenhängen mit verschiedenen ‚musikalischen Text-Gattungen' assoziiert. Während also Tonleitern und Etüden der „Hinterbühne" (Goffman, 2021) vorbehalten sind, kann die „musikalische Literatur" auf der „Vorderbühne" (ebd.) vorgetragen werden. In der Ausbildung junger Streichmusiker:innen ist das Vorspielen explizit Teil der zu erlernenden

Fertigkeiten und erscheint in der Ausbildung als ein allgemeiner Zweck des Musizierens, insofern der Unterricht darauf vorbereitet, „musikalische Literatur“ auf die Bühne zum Ausdruck zu bringen. Alle hier dargestellten Aspekte der Wissensbestände der Klassischen Streichmusiker:innen werden vor allem im Einzelunterricht vermittelt.

„Ergänzendes Ensemblefach“: Der Streichkammermusikunterricht

Während der Einzelunterricht die Kernausbildung der Schüler:innen darstellt, können sie ergänzend „Ensemblefächer“ belegen. Im Gegensatz zum Einzelunterricht handelt sich beim Kammermusikunterricht um ein Format, das nicht langfristig in gleicher Personen-Konstellation existiert und so strukturiert wird, dass bestimmte Schüler:innen (siehe unten) zusammengesetzt werden, um gemeinsam ein musikalisches Repertoire zu erarbeiten, das vorgespielt wird, und sich das Ensemble danach wieder auflöst bis zu einem späteren Zeitpunkt der Laufbahn ein neues Ensemble für ein neues Projekt zusammengesetzt wird usw. Auf diese Weise spielen die Jugendlichen im Laufe ihrer Musikschullehre ein paar Mal in verschiedenen Ensembles mit und das nicht nur im Rahmen von Kammermusikunterricht. Dabei bleibt der Einzelunterricht weiterhin bestehen, sodass er eine Grundlinie in der Ausbildung der Schüler:innen darstellt.

Im Ausbildungsbuch heißt es zu den Ensemblefächern:

> „**Ensemble- und Ergänzungsfächer**
>
> *Eine wesentliche Aufgabe des Vokal- und Instrumentalunterrichtes ist es, den Schüler zu befähigen, die erlernten Fertigkeiten in Orchester- und Kammermusikgruppen, in Spielkreisen, Combos oder Bands anzuwenden.* Die Teilnahme an diesen Ensemblefächern bietet für die meisten Schüler den stärksten Anreiz, sich mit dem gewählten Instrument intensiver zu beschäftigen und regelmäßig zu üben […]"
>
> (VdM, 1980, 30; Hervorhebungen durch T.V.).

Das voranstehende Zitat ist hilfreich, um einen weiteren Aspekt des Kammermusikunterrichtes hervorzuheben. Mit ihm gibt es eine ergänzende Unterrichtsform, die eine Institution der *Vermittlung* des *gemeinsamen* Musizierens dient – die Schüler:innen sollen „befähigt" werden, ihre „erlernten Fähigkeiten" in Ensembles „anzuwenden" (ebd.). Damit geht klassischerweise einher, dass sie im entsprechenden Alter nicht selbst die Initiative ergreifen, mit spezifischen Anderen zu musizieren, sondern dazu angehalten und -geleitet werden, in verschiedenen Konstellationen mit anderen zu musizieren. Auf diese Weise ist ein Teil des Wissensbestandes Klassischer Streichmusiker:innen auf das *gemeinsame* Musizieren bezogen.

Bei der Ausbildung im Einzelunterricht handelt es sich um eine musikalische Primärsozialisation (vgl. Mead, 1968) des musikalischen Subjektes, das in der musikalischen Sekundärsozialisation (vgl. ebd.) befähigt wird, mit anderen Musiksubjekten gemeinsam Musik zu machen und in eine musik-soziale Beziehung im Sinne des standardisierten Musiksystems einzutreten.[131] *Beim Kammermusikunterricht handelt es sich dem folgend weder um Einzel- noch um klassischen Gruppenunterricht. Vielmehr treffen in ihm Streichmusiker:innen zusammen, deren Spielfertigkeiten derart habitualisiert sind (Mittelstufe), dass sie mit anderen Musiker:innen der*

[131] Zudem sind Parallelen zu Meads Unterscheidung von „Play" und „Game" naheliegend und versprechen eine fruchtbare Perspektive auf die musikalische Sozialisation Klassischer Musiksubjekte (vgl. Mead, 1968).

gleichen Fähigkeitsstufe gemeinsam das gemeinsame Musizieren erlernen können. Auf Grundlage der fortgeschrittenen musikalischen Subjektivität werden sie zueinander in eine Beziehung gesetzt, die durch eine professionelle Musikerin (die Lehrkraft) hergestellt und angeleitet wird.

An dieser Stelle schließen die Ausführungen des konkreten sozial-kulturellen Kontextes des Musizierens des Streichtrios und der Klassischen Instrumentalschüler:innen in Deutschland. Es wird *nicht* behauptet, dass diese institutionellen wie organisationalen Strukturen das situative Zusammenspiel vordeterminieren. Sie stellen vielmehr die Rekonstruktion der notwendig geteilten Wissensbestände Klassischer Streichmusiker:innen dar, auf deren Grundlage sich die im Folgenden beschriebene Unterrichtseinheit realisieren kann.

V.B.1.i „3+1“ Die Musikerinnen

„Wir spielen aus dem Trio von Heinrich Graun – die Mädchen spielen, nicht ich – den Ersten und Zweiten Satz“[132].

In diesem Abschnitt beginnen die Darstellungen der Ergebnisse der Videographie und Interaktionsanalyse des Triomusizierens. D. h., dass im Folgenden die Untersuchung einer Kammermusikunterrichtseinheit im Fokus der Aufmerksamkeit steht. Zunächst werden die Mitglieder des Ensembles und die Lehrerin kurz beschrieben, um danach insbesondere die situativ, interaktiv hergestellte Ablaufstruktur der Unterrichtseinheit zu rekonstruieren.

a. „3+X“ Das Schülerinnenstreichtrio

Beim untersuchten Streichtrio handelt es sich um ein Klassisches Streichensemble. Allerdings nicht um die Klassischste Form eines Streichtrios. Während diese Klassische Streichtriogattung meist aus Violine, Viola und Cello besteht, setzt sich das Streichtrio des Falles aus zwei Violinen und einem Cello zusammen. Dies scheint sich in der Auswahl des

[132] Dieses Zitat stammt aus den einleitenden Worten der Lehrerin in der Stufenprüfung des Streichtrios.

Musikrepertoires für das Ensemble widerzuspiegeln, denn sie spielen ein Stück, das ursprünglich für zwei Flöten (*oder* zwei Violinen) und ein Cembalo (*oder* Violoncello) geschrieben wurde, damit handelt es sich bei der Komposition um eine Klassische Triosonate (siehe unten), aber nicht um eine Klassische Streichtriokomposition (vgl. Kapitel III.C.2).

In der musikalischen Interaktion des zu analysierenden Kammermusikunterrichtes treffen also zwei Violinistinnen und eine Cellistin aufeinander (und eine Lehrerin [siehe unten]). Der Nachvollziehbarkeit halber nennen wir sie wie folgt:

1.) Erste Violinistin:	Anna
2.) Zweite Violinistin:	Bea
3.) Violoncellistin:	Carlotta
[X) Lehrerin:	Dora]

Anna und Bea, die Geigerinnen, nehmen jeweils bei Dora, der Kammermusiklehrerin, ihren Instrumentalunterricht. Carlotta, die Cellistin, nimmt ihren Cellounterricht bei einer Musikschulkollegin von Dora. Alle drei sind zur Zeit der Feldbeobachtung ca. 14 Jahre alt. Sie gehen auf verschiedene weiterführende Schulen, kennen sich (nur) durch ihren gemeinsamen Kammermusikunterricht und haben in dieser Konstellation früher noch nicht miteinander musiziert. Da alle drei Teenagerinnen im Sinne der obigen Ausführungen im Alter von ca. sechs Jahren begonnen haben, das Instrumentalspiel zu erlernen, können sie bereits auf eine etwa achtjährige Ausbildung (!) zur Zeit der Feldbeobachtungen zurückblicken. Die beiden Violinistinnen nehmen dabei bereits von Beginn an Unterricht bei Dora[133].

[133] Die Kammermusiklehrerin unterrichtet darüber hinaus zwei jüngere Geschwister von zwei der Musikerinnen des Streichtrios. Dies gibt einen schlaglichtartigen, exemplarischen Eindruck von der Bedeutung der Familien bei der Ausbildung von Streichmusiker:innen (Kapitel V.A.2.iii). Zudem ist ein Elter der Musikerinnen mit Klavierspiel beim Klassenvorspiel und der Stufenprüfung aktiv beteiligt.

Alle drei lassen sich zur Zeit der Feldbeobachtungen etwa der „Mittelstufe M1“ zuordnen, sodass sie ungefähr ein gleiches Spielniveau haben.[134]

Dass die drei ungefähr die gleichen Spielfertigkeiten habitualisiert haben, ist nicht nur einer der Gründe dafür, dass diese drei Musikerinnen zusammengesetzt wurden, sondern vice versa damit verbunden, dass die musikalische Literatur für Streichkammermusik meist ein ähnliches Spielniveau der Musiker:innen verlangt. Insofern ist die Zusammensetzung von Musiker:innen in Klassischen Streichensembles (nicht nur in der Ausbildung) teilweise mit der zur Verfügung stehenden musikalischen Literatur und ihrer Struktur verknüpft.[135]

b. „X+1“ Die Kammermusiklehrerin

Die Kammermusiklehrerin ist erfahrene Berufsmusikerin, die Violine an einer deutschen Universität studiert hat. Sie ist hauptberuflich als freischaffende Violinistin tätig und hat im Kontext ihrer Tätigkeiten in zahlreichen und verschiedenartigen Konstellationen und Kultureinrichtungen musiziert – etwa im Kontext diverser Berufsorchester und z. B. in Theatern und als Gründungsmitglied eines weiteren Orchesters. Sie ist diejenige, die die Schülerinnen zum Trio zusammengesetzt hat, wobei sie durch ihre kollegiale Beziehung zu einer Cellolehrerin eine passende Cellistin finden konnte. Schließlich ist Dora diejenige, die das Klassenvorspiel organisiert, bei dem das Trio auftreten wird, und die Teilnahme ihrer Geigenschülerinnen an der Stufenprüfung initiiert, bei der ein Teil der Prüfung aus dem Triovorspiel besteht.

---

134 Abgesehen davon, dass Violinistinnen und Cellistinnen jeweils spezialisierte Sonderwissensbestände haben (Kapitel V.A).

135 Ein schöner Vergleichsfall bildet an dieser Stelle das Laienquintett (Kapitel V.B.2), das meist „Unterhaltungsmusik“ spielt, das für die Band arrangiert wird, sodass Musiker:innen unterschiedlicher Spielniveaus zusammenspielen können. Auch in Klassischen Kompositionen sind Stimmen unterschiedlich anspruchsvoll, allerdings sind Differenzen nicht derart groß, wie sie in Popmusik-Arrangements möglich und üblich sind.

V.B.1.ii Der Kammermusikunterricht als Probe

Der Unterricht ist nicht allein dem Unterrichten und Erlernen des gemeinsamen Musizierens gewidmet, sondern stellt auch eine Form der *Probe* dar, da die Schülerinnen auf mindestens zwei Vorspiele vorbereitet werden. Zum einen bereitet sich das Trio *auf das Klassenvorspiel der Geigenklasse* von Dora vor, bei dem aus Zeitgründen die Cellistin Carlotta am Ende – anders als zunächst geplant – doch nicht teilnehmen wird. Ihre Instrumentenstimme wird beim Klassenvorspiel relativ spontan durch eine Cellolehrerin der Musikschule ersetzt (nicht die Cellolehrerin von Carlotta), damit die beiden Violinistinnen dennoch vor der Klasse vorspielen können.[136]

Die beiden Violinistinnen Anna und Bea werden darüber hinaus jeweils noch ein Solostück beim Klassenvorspiel vortragen. Der zweite Auftritt, auf den die drei Schülerinnen vorbereitet werden und für den die jungen Musikerinnen demzufolge proben, ist die Stufenprüfung der beiden Violinistinnen. In dieser Stufenprüfung geht es um ihren Übergang von der Mittelstufe „M1“ zu „M2“.

Aus den vorrangegangenen Abschnitten werden zwei strukturelle Merkmale bereits im Vorhinein angedeutet: Erstens haben die Violinistinnen eine herausragende Position im Kammermusikunterricht im Verhältnis zur Cellistin. Da die Lehrerin gleichzeitig diejenige ist, die Anna und Bea auch im Einzelunterricht das Violinspiel vermittelt, verkörpert sie für die beiden eine doppelte Rolle (im Gegensatz zu Carlotta, die als Cellistin Dora *nur* als Kammermusiklehrerin hat). Dora hat konkreten Einblick in die Fähigkeiten und z. B. Übungs-Hausaufgaben der Geigenschülerinnen. Auf diese Weise hat Dora auch die Autorität, über das individuelle Spiel von Anna und Bea zu urteilen – also unabhängig von der Beurteilung und Kommentierung des gemeinsamen Musizierens. Was Carlotta als Celloschülerin ganz genau kann und können sollte, bleibt Dora in gewisser Hinsicht verschlossen und das in zweierlei Hinsicht: Zum einen ist sie nicht die Instrumentallehrerin der Celloschülerin und zum anderen ist sie keine professionelle Cellistin, sodass hier eine Art Grauzone entsteht, die dafür sorgen

[136] Wenn hingegen eine der Violinistinnen kurzfristig ausgefallen wäre, wäre es wahrscheinlich gewesen, dass die Geigenlehrerin spontan als Ersatz einspringt.

kann, dass das Spiel von Carlotta als Cellistin anderen Bewertungsmaßstäben unterliegt als das Geigenspiel von Anna und Bea. Diese besondere Position, die die Violinistinnen innehaben, spiegelt sich außerdem darin wider, dass beide Auftritte (Klassenvorspiel und Stufenprüfung), organisational, institutionell betrachtet stärker mit dem Einzelunterricht der beiden Violinistinnen verbunden sind, als mit dem Unterricht von Carlotta. So handelt es sich eben um ein Klassenvorspiel vor einer Geigenklasse und um die Stufenprüfung von Anna und Bea – für die Carlotta (so wörtlich) „ausgeliehen" wurde.

Zweitens wird ein weiteres Merkmal des zu analysierenden Kammermusikunterrichtes absehbar: Zum einen werden die Schülerinnen im Kammermusikunterricht gelehrt, gemeinsam zu musizieren. Die Lehrerin nimmt dabei eine herausragende Rolle und Bedeutung in der musikalischen Interaktion der drei Teenagerinnen ein, denn sie ist diejenige, deren Anwesenheit und Intervention den Kammermusikunterricht zum Unterricht machen. Dora ist darüber hinaus in allen Kontexten des gemeinsamen Musizierens des Streichensembles anwesend, die sie zum Teil selbst herstellt (Klassenvorspiel). Des Weiteren ist es wichtig zu wissen, dass die Schülerinnen nicht gemeinsam zu Hause bzw. ohne die Anwesenheit der Lehrerin im Trio Musik machen.

So kristallisiert sich zum anderen heraus, was das Streichtrio im Kammermusikunterricht eigentlich lernt und probt, denn obwohl die Lehrerin, ihr Engagement und ihre Interventionen das gemeinsame Musizieren der Teenagerinnen systematisch ordnet, leitet, beurteilt usw., geht es auch darum, die Schülerinnen auf Vorspielsituationen vorzubereiten, in denen die Lehrerin nicht dirigierend eingreift und in denen sie in der Lage sein sollen, das Stück von Anfang bis Ende ohne Unterbrechungen möglichst schön durchzuspielen. Im Grunde sind diese Vorspielsituationen die einzigen, in denen das Ensemble tatsächlich (nur) zu dritt gemeinsam musiziert. Und selbst in diesen Situationen bereitet die Lehrerin das Musizieren teilweise vor, indem letzte Hinweise für das Spiel gegeben werden. Dann aber geht

es darum, dass die drei zeigen, dass sie selbstständig die Realisation des Streichtrios meistern – und das im doppelten Wortsinn: Streichensemble-Sein und Triokomposition-Realisieren (Kapitel III.C.2).

a. Die Probenserie

Die Teenagerinnen haben eine Reihe aufeinanderfolgender, gemeinsamer Unterrichtseinheiten, die im Abstand von einer Woche stattfinden (sollen). In dieser SERIE studieren dieselben Schülerinnen mit derselben Lehrerin dasselbe Musikrepertoire (siehe unten). Der Unterricht findet dabei parallel zur Schulzeit der drei statt. D. h., wenn Ferienzeit ist, findet kein Unterricht statt. Nicht immer kann der Unterricht mit den drei jungen Frauen stattfinden, etwa wenn eine der drei krank ist etc. In diesen Fällen wird mitunter zu zweit gespielt. Die Unterrichtseinheit, die im Folgenden fokussiert wird, stammt aus der Mitte der Serie. Die Mädchen haben zur Zeit des Fallbeispiels seit ca. drei Monaten ihren gemeinsamen Unterricht und bis zum ersten Vorspiel (Klassenvorspiels) sind es noch etwa zweieinhalb Monate; bis zur Stufenprüfung ca. drei Monate.

Jede Unterrichtseinheit ist durch die institutionelle Rahmung genau auf 45 Minuten terminiert. Es gibt zu Beginn und Ende kürzere Übergangszeiten, sodass der Unterricht mitunter auch eine Stunde dauert, aber alles in allem werden die 45 Minuten eingehalten. (Die Lehrerin hat zwischen ihren Unterrichtseinheiten jeweils ca. 15 Minuten Pause.) Der Unterricht ist derart zeitlich organisiert, dass Bea (die Zweite Geige) direkt vor dem Kammermusikunterricht ihren Einzelunterricht wahrnimmt, während Anna (die Erste Geige) direkt im Anschluss ihren Einzelunterricht fortsetzt. Das spiegelt sich empirisch darin wider, dass Beas Noten und Notenständer bereits zu Beginn des Kammermusikunterrichts aufgebaut sind und sie schon eingespielt ist – auch weil sie in ihrem vorhergehenden Unterricht ihre Stimme der Streichtriokomposition erarbeitet hat. Für Anna wiederum gilt, dass sie nach dem Kammermusikunterricht direkt vor Ort bleibt und etwaige Spielherausforderungen im Einzelunterricht aufgegriffen werden können.

Sowohl der Kammermusik- als auch der Einzelunterricht der drei finden in Räumlichkeiten einer Grundschule statt, in der auch andere Lehrende der Musikschule ihre Schüler:innen nach dem regulären Schultag unterrichten. Das ist eine klassische Zusammenarbeit öffentlicher Einrichtungen, sodass Musikschulunterricht durchaus häufiger in solchen Gebäuden situiert ist (z. B. auch in Jugendclubs). Für das Fallbeispiel hat das zur Folge, dass der Unterricht in einem typischen Grundschul-Klassenzimmer stattfindet. Der Raum ist mit entsprechenden Tischen und Stühlen, Landkarte, Tafel usw. ausgestattet. Für den Geigen- und Kammermusikunterricht wurden einige Tische vor der Tafel zur Seite geräumt, um Platz zu schaffen. Zudem wurde ein Keyboard an der Seite aufgebaut, dass im Kammermusikunterricht mehrmals eingesetzt wird – etwa um das Tonleiterspiel der Musikerinnen zu begleiten (siehe unten).

b. Das Musikrepertoire

Das Musikrepertoire setzt sich aus einer F-Dur-Tonleiter (1), dem klassischen Kanon „Dona Nobis Pacem" (2) und einer Triosonate von Carl Heinrich Graun „Trio" in F-Dur (3) zusammen. Sie wurden den Schülerinnen alle durch die Lehrerin zur Verfügung gestellt.

(1) Die F-Dur-Tonleiter wird *ohne* Notentext gespielt wird – die Schülerinnen haben keine entsprechenden Notenblätter vor sich. Tonleitern gehören im Forschungsfeld zum Grundrepertoire, das ohne Noten realisiert werden kann. Insgesamt handelt es sich beim Spiel von Tonleitern um eine situationsübergreifende Konvention der Klassischen Ausbildung, die beinahe eine Art Etikette darstellt. Dass das Streichtrio im Unterricht eine F-Dur-Tonleiter spielt, ist direkt damit verbunden, dass die „Musikliteratur", die in Klassenvorspiel und Stufenprüfung aufgeführt wird, in F-Dur komponiert ist (siehe unten). Auf diese Weise bereitet das Tonleiterspiel die Schülerinnen auf die klassischen Töne (Hören wie Klangproduktion), Greifarten, Lagenwechsel und Vorzeichen (ein ♭) der zu spielenden Komposition vor.

(2) Die Ausführungen zu „Dona Nobis Pacem" sollen an dieser Stelle pragmatisch kurzgehalten werden, sodass keine weiterführenden

Bedeutungshorizonte, mit denen das Stück verknüpft ist, ausformuliert werden. Es handelt sich um einen vielgesungenen und -gespielten Kanon, der christlichen Ursprungs ist und vor allem kirchlichen Gebrauch findet. Das Lied mit dem übersetzten Titel „Gib uns Frieden“ ist auch aus dem Kontext von Friedenskundgebungen bekannt. Der Text desselben geht auf eine lateinische Messe zurück, während der Ursprung der Melodie umstritten ist. Die Schülerinnen spielen diesen Kanon in ihrem Unterricht mithilfe von Noten. Er hat nur wenige Zeilen und ist verhältnismäßig leicht zu spielen. Der Kanon ist musikalisch weniger anspruchsvoll als die Triokomposition, die im Anschluss gespielt wird (siehe unten). Da es sich um einen Kanon handelt, spielen alle drei Musikerinnen die *gleiche*[137] musikalische Melodie und Stimme. Wenn das Stück als Kanon realisiert wird, wird ein und dieselbe Melodie zeitversetzt verdreifacht, sodass eine Mehrstimmigkeit produziert wird. Diese Mehrstimmigkeit unterscheidet sich allerdings charakteristisch von Klassischen Ensemblekompositionen, in denen die einzelnen Musiker:innen *verschiedene* Stimmen zu einem Stück beitragen. Im Unterricht dient „Dona Nobis Pacem“ zum Einspielen und wird nicht vor Publikum aufgeführt. Es hat Ohrwurmcharakter und ist derart bekannt, dass das Spiel desselben quasi zum Mitsingen ruft und musikalische Erwartungen und Erinnerungen weckt.

(3) Die eigentliche musikalische Literatur, die im Fokus des Unterrichts steht und deren musikalische Realisation den Hauptzweck desselben darstellt, ist das Stück „Trio“ von Carl Heinrich Graun. *Nur* dieses Stück wird in Klassenvorspiel und Stufenprüfung gespielt. Das Stück ist in F-Dur geschrieben, d. h., dass es ein ♭ als Vorzeichen hat (Kapitel III.A.1-4). Da es nur ein Vorzeichen hat, rhythmisch relativ einfach strukturiert und auch der Tonumfang der einzelnen Stimmen verhältnismäßig klein ist, ist es ein vergleichsweise leichtes Stück. Es entspricht den Spielfähigkeiten der drei Schülerinnen (V.B.1.b), was allerdings nicht heißt, dass dessen Realisation nicht dennoch eine musikalische Herausforderung für die jungen

[137] Dabei spielen erste und zweite Geige sogar *dieselbe* Stimme, während das Cello zwar die gleiche Melodie und gleichen Töne spielt, aber tiefer, was der Materialität der Instrumente geschuldet ist (Kapitel III.5).

Musikerinnen bedeutet. Das Stück hat insgesamt drei Sätze: Einen „Allegro“-Satz gefolgt von einem „Largo“-Satz. Das „Trio“ endet mit einem weiteren „Allegro“-Satz. „Allegro“ und „Largo“ sind relationale Beschreibungen für den musikalischen Charakter, in dem die Sätze realisiert werden sollen (Kapitel III.A.4). Dabei meint „Allegro“ „schnelles“, „lebhaftes“ Tempo und Spielweise, während „Largo“ ein „langsames“ Tempo und eine eher ‚tragende‘ musikalische Stimmung meint. Sowohl im Unterricht als auch im Vorspiel werden nur die ersten zwei Sätze der Komposition gespielt. Alle drei Musikerinnen haben im Unterricht die Partitur des Stückes vor sich. D. h., dass sie beim Lesen ihrer jeweiligen Stimme zugleich auch die Noten der anderen Mitmusikerinnen vor sich haben.[138]

V.B.1.iii Die Ablaufstruktur der Kammermusikunterrichtseinheit

Im vorliegenden Abschnitt geht es nun darum, die Struktur der Kammermusikunterrichtseinheit sozusagen weiter nach innen zu bestimmen und anhand der Interaktionsanalyse offen zu legen. Dabei verbleiben die vorliegenden Beschreibungen auf einer verhältnismäßigen groben „Granularitätsstufe“ (Knoblauch und Vollmer, 2022, 360 f.). D. h., dass im Folgenden relativ abstrakt die Ablaufstruktur des Unterrichtes offengelegt wird, ohne zu sehr in die Feinheiten der musikalischen, wie leibkörperlichen Kommunikationsprozesse und Übergänge der hier dargelegten Unterrichtsphasen einzugehen. Diese werden in den beiden folgenden Fällen stärker im Fokus stehen, sodass im Laufe der Darstellung der Fälle die Videoanalyse Fall für Fall in die nanosoziologische Analyse gemeinsamen Musizierens vordringt (Kapitel V.O). Die vorliegende Analyse der

[138] Das ist möglich, weil durch die relativ einfache Struktur der Komposition alle drei Stimmen auf wenigen Seiten dargestellt sind (Erster Satz – 2 Notenblätter, Zweiter Satz – 1 Notenblatt). Bei komplexeren Kompositionen sowie bei solchen, die vier oder mehr Stimmen umfassen, wird klassischerweise nicht mehr mit vollständiger Partitur musiziert, da sie nicht nur beim Spiel unübersichtlich ist, sondern auch zu viel Platz auf einem Notenständer benötigt (vgl. Kapitel V.B.2 und 3).

Unterrichtseinheit dient nun zuerst dazu, einige der relevanten strukturellen Aspekte des Musizierens in Proben aufzuzeigen. Diese wiederum werden nicht so verstanden, dass sich von ihnen deduktiv das situative Musizieren der Schülerinnen ableiten ließe (!), sondern sie sowohl methodologisch als auch methodisch unterschiedliche soziale Dimensionen des gemeinsamen Musizierens adressieren, die für eine gegenstandsangemessene Untersuchung desselben berücksichtigt werden müssen. Insofern wendet sich die vorliegende Ergebnisdarstellung quasi stufenweise unterschiedlichen sozialen Aspekten des Musizierens zu, wobei ein Übergang von allgemeinen Forschungsfeldeigenschaften, die alle untersuchten Ensembles (Schülerinnen, Laien, professionelle Musiker:innen) betreffen (Kapitel V.A), zu den konkreteren individuellen sozial-kulturellen Kontexten des Musizierens des Trios, der zur Zeit der Feldbeobachtungen nur für dieses Ensembles relevant ist (Kapitel V.B.1.o), hin zur gröberen Ablaufstruktur des Unterrichtes der drei vorgenommen wird (vorliegend).

Auch wenn es sich beim Kammermusikunterricht nicht um eine ‚reine Form' der Probe handelt, zeichnet sich dieser, wie alle anderen Formen von Proben dadurch aus, dass es einen häufigen Wechsel von SPIEL- UND REDEPHASEN gibt (für detaillierte Ausführungen siehe Kapitel V.B.3.b). Das Musizieren wird regelmäßig unterbrochen, Probleme, Interpretationen usw. werden besprochen, bevor wieder musiziert wird usw. Insbesondere die Spielphasen – also diejenigen Handlungsphasen, in denen die Beobachteten vor allem mit Hilfe ihrer Instrumente kommunizieren, sind von Interesse für die Soziologie gemeinsamen Musizierens. Dennoch: Der regelmäßige Wechsel von Spiel- und Redephasen ist eine allgemeine Grundform der interaktiv hergestellten Ablaufstruktur in Proben. Sie steht im Folgenden im Fokus der Ausführungen. Für den Unterricht ist es charakteristisch, dass die Unterbrechungen des musikalischen Spiels meistens durch die Lehrerin initiiert werden. Das unterscheidet den Unterricht systematisch von den Proben des Laienquintetts und des Streichquartetts (Kapitel V.B.2 und 3).

Die Unterrichtseinheit ist in drei Hauptepisoden untergliedert: VORBEREITUNGS- (a), SPIEL- (b) und ABSCHLUSSEPISODE (c). (Da die Beschreibung

und Untersuchung der Abschlussepisode keine erweiterten Erkenntnisse für die Soziologie gemeinsamen Muszierens stiftet, wird im Folgenden auf die Beschreibung derselben verzichtet.) Die drei Hauptepisoden sind nicht durch einen Tagesplan oder dergleichen vordefiniert oder -strukturiert. Nichtsdestoweniger reproduzieren die Interagierenden über die verschiedenen Unterrichtseinheiten hinweg eine parallele Strukturiertheit der Unterrichtssituationen, die eine Konvention im Musikschulunterricht reproduziert. Sie weist in ihrer Form eine Parallele zur Episodenstruktur des Einzelunterrichts auf.

a. Die Vorbereitungsepisode: Die interaktive Schaffung der Grundlagen gemeinsamen Musizierens

In der Vorbereitungsepisode der Unterrichtseinheit bauen die Musikerinnen und die Lehrerin das räumliche Arrangement des Unterrichtes auf (1) und stimmen ihre Instrumente (2). Die erste Phase wird als AUFBAUPHASE bezeichnet (dieser Begriff ist nah an die Ethnobegriffe des Forschungsfeldes angelehnt). Hier werden die Instrumente und Noten ausgepackt, die Bögen gespannt, die Stühle, Notenständer und Notenblätter positioniert. In der Phase wird eine *räumliche Anordnung* durch die Musikerinnen aufgebaut, die jeder Musikerin ihren *eigenen* Platz (Stuhl und einen bestimmten Bereich im Raum), *eigenen* Notenständer und damit eine *räumliche Position* zuordnet, die die Schülerinnen im Laufe des Unterrichtes nicht mehr verlassen, tauschen oder umbauen werden (für detailliertere Ausführungen siehe Kapitel V.B.2 und V.B.3.iii). Diese räumlichen Positionen sind für die folgenden musikalischen Interaktionsabläufe und leibkörperlichen Ausrichtungen der Musikerinnen zentral und verleihen den Formen und Ausrichtungen der Bewegungen der Interagierenden eine spezifische räumliche Bedeutungsdimension (siehe Kapitel V.B.2 und V.B.3.iii). Dieser Aufbau wird unten beschrieben, steht aber nicht im Hauptfokus der Ergebnisdarstellung dieses Falles.

Des Weiteren hat jede Musikerin die *eigenen* Noten vor sich, die sie nach dem Unterricht wieder nach Hause mitnehmen werden, um mit ihnen zu üben. Diese Notenblätter überdauern die einzelnen Situationen des Musizierens. In den Notenblättern werden Absprachen, ergänzende

Spielanweisungen, Lagenwechsel, Fingersätze etc. aus dem Einzel- und Kammermusikunterricht notiert.

Aufbau des Probensettings: Die räumliche Anordnung der Musikerinnen

Die Ausführungen dieses Abschnittes werden verhältnismäßig kurzgehalten. Sie dienen vor allem der relativ groben Beschreibung des räumlichen Settings und der Stimmverteilung der zu realisierenden Komposition des Kammermusikunterrichtes. Die vielschichtigen Facetten der räumlichen Anordnung von Streichensemblemusiker:innen wird in Kapitel V.B.2 und V.B.3 zum Gegenstand. In den folgenden Ausführungen werden entsprechende Verweise gemacht und auf detailliertere Erläuterungen verzichtet, selbst wenn einzelne Aspekte ein tiefergehendes musikalisches Vorwissen voraussetzen.

Im Folgenden sehen wir ein Bild des hergestellten Aufbaus der Unterrichtseinheit:



„Sitzanordnung der Schülerinnen" (eigene Darstellung)[139]

[139] Ich danke Marie Tuma für die Unterstützung bei der Bearbeitung der Darstellung!

Die Sitzordnung, die in diesem Bild zu sehen ist, entspricht einer konventionellen (Sitz-)Anordnung eines Streichtrios (III.C.5). Das bedeutet zum einen (1), dass die Musikerinnen in einer bestimmten *Reihenfolge positioniert* sind. Diese Reihenfolge ist erstens (A) mit dem jeweiligen Instrument der Musikerinnen verknüpft und zum zweiten (B) damit, welche Stimme sie zur Triosonate beitragen werden. Im Bild sitzen die Schülerinnen dieser konventionellen Ordnung folgend in einem Halbkreis, in dem von links nach rechts die Positionen wie folgt besetzt sind:

(a) Vorne links im Bild sitzt Anna, die die Erste Geige spielt und damit die Erste Stimme der Komposition. In Bezug auf die Notensysteme der musikalischen Notation spielt sie damit jeweils die erste Zeile jeder „Akkolade" (für detailliertere Ausführungen siehe Kapitel V.B.3.b) – sie realisiert somit in der Partitur jeweils die erste Notenzeile der Komposition (siehe unten Auszug aus den Noten mit Beschriftung – genau dieses Notenbild haben die Musikerinnen im Unterricht beim Spiel der Triosonate vor sich). Diese Konstellation zwischen musikalischer Stimme, Instrument und Musikerin, wird im Forschungsfeld mit dem stehenden Begriff „Erste Geige" ausgedrückt (Kapitel V.A.4). Demzufolge heißt es im Kontext des Fallbeispiels auch, dass „Anna die Erste Geige ist".
(b) In der Mitte des Halbkreises sitzt Bea, die die „Zweite Geige" spielt. Entsprechend realisiert sie jeweils die zweite Zeile jeder Akkolade der Komposition (siehe unten Auszug aus den Noten mit Beschriftung).
(c) Rechts im Halbkreis sitzt Carlotta, die das Cello spielt und die Dritte Stimme der Komposition. Durch das Spiel des Cellos ist ihr eine typische Rolle und Funktion in Bezug auf die Komposition zugeschrieben (siehe auch Kapitel V.B.3.b): Sie realisiert den „Basso Continuo" (konventioneller italienischer Musikbegriff für „fortlaufender, ununterbrochener Bass") bzw. „Generalbass", auf dessen Grundlage sich die Melodiestimmen erheben (Erste und Zweite Geige).



(Graun, 1967, 4; Beschriftung durch T.V.)

Zweitens (2) sind die Musikerinnen derart zueinander *leibkörperlich ausgerichtet*, dass ihre Anordnungen zu einer Art Mittelpunkt des (Halb-)Kreises ausgerichtet sind (für detailliertere Ausführungen in Bezug auf [Sitz-]Anordnungen siehe Kapitel V.B.2.iii). Drittens (3) ist der (Halb-)Kreis zu einer Seite hin geöffnet. Im Bereich der Öffnung des Halbkreises *steht* und *bewegt* sich die Lehrerin während eines Großteils des Unterrichtes, wobei sich ihre kommunikative Rolle u. a. dadurch auszeichnet, dass sie mehr oder weniger permanent in Bewegung ist – meistens im Bereich der Öffnung des Halbkreises. Räumlich befindet sich in dieser Öffnung auch das aufgebaute Keyboard, das die Lehrerin zwischendurch spielt oder vor dem sie sich positioniert. Sie begibt sich im Laufe des Unterrichts aber auch immer wieder zu den Positionen der einzelnen Schülerinnen. Diese verlassen wiederum im Laufe der Spielepisode nie ihre räumlichen Positionen. Die Öffnung des Halbkreises bildet dabei nicht nur die fluide räumliche Hauptposition der Lehrerin, sondern repräsentiert zugleich diejenige Seite, die einem außenstehenden Publikum zugewandt

sein wird.[140] Insofern repräsentiert die Lehrerin im Kammermusikunterricht bereits ein Publikum – sie zeigt und bespricht etwa, wie sich das Ensemblespiel von außen anhört und anhören sollte.

Das Stimmen der Instrumente: Das Eichen des tonalen Saitenklangs und das Einordnen in das standardisierte Tonsystem

Nachdem das räumliche Setting des Unterrichts aufgebaut wurde, die Schülerinnen ihre Positionen eingenommen haben und alle Spielutensilien bereitliegen, werden die Instrumente gestimmt: Dieser interaktiv hergestellte Abschnitt des Unterrichts wird in dieser Arbeit als STIMMPHASE bezeichnet. Auch die Ausführungen zum Stimmen werden pragmatisch kurzgehalten. Es wird keine Interaktionsanalyse des Stimmprozesses dargelegt werden, sondern grob die Funktion des Stimmens aufgezeigt. Das Stimmen als *Vorbereitung* des gemeinsamen Musizierens ist ebenso grundlegend, wie der Aufbau des räumlichen Settings für das gemeinsame Musizieren.

Das Stimmen ist sowohl im solistischen Spiel als auch im gemeinsamen Musizieren ein zentraler Vorbereitungsschritt und leitet klassischerweise jeden Kommunikationszusammenhang des Musizierens ein. Während es aber im alleinigen Spiel als besonders wichtig gilt, dass die Saiten eines Streichinstrumentes zueinander stimmen (Quinten, Kapitel III.A.5); ist es beim gemeinsamen Musizieren von herausragender Bedeutung, dass nicht nur ein Instrument in sich richtig gestimmt ist, sondern auch die verschiedenen beteiligten Instrumente zueinander (siehe auch Kapitel V.B.3.iii.a).

[140] Dabei sitzen alle Musikerinnen im Klassenvorspiel, während in der Stufenprüfung die Violinistinnen stehen. Die Erläuterungen, warum das der Fall ist, würde hier den Rahmen sprengen – nur so viel: Die Stufenprüfung wendet sich ‚nur' an die Violinistinnen, die in solchen Situationen eher stehen. Auf diese Weise geht es in der Stufenprüfung weniger um das gesamte Streichtrio, sondern vielmehr um das Einfügen und Spiel von Anna und Bea im Ensemblespiel. Im Klassenvorspiel wiederum geht es mehr um das gesamte Streichtrio, ‚sodass' alle Musikerinnen sitzen. (Die anderen Violinistinnen des Klassenvorspiels wiederum, spielen allesamt im Stehen, da sie nicht im Ensemble spielen, sondern ‚nur' Solo oder gegebenenfalls mit Klavierbegleitung usw.) Insgesamt ist aber vor allem die räumliche, positionale, leibkörperliche Anordnung und Ausrichtung der Musikerinnen wichtig. Diese wird in allen sozialen Situationen ihres Zusammenspiels (re-)produziert.

Hier werden die Instrumente anhand des standardisierten, diatonischen Tonsystems geeicht, sodass mit den Instrumenten im Sinne des konventionalisierten Zeichensystems der musikalischen Notation gespielt werden kann (Kapitel III.1.A). Als Standard-Bezugsgrößen werden Objekte wie Stimmgeräte, Klaviere, Keyboards oder Stimmgabeln verwendet. Im Fallbeispiel wird von den Akteurinnen auf ein Stimmgerät zurückgegriffen. Diese Phase nimmt im Kammermusikunterricht ca. drei Minuten Zeit in Anspruch. Dabei stimmen alle drei jungen Musikerinnen ihre Instrumente (mehr oder weniger) selbstständig, wobei Dora diejenige ist, die das Stimmgerät von Musikerin zur Musikerin reicht.[141]

b. Die Spielepisode: Vom gleichzeitigen zum gemeinsamen Musizieren?

Nachdem die Vorbereitungsepisode durch die Beendigung des Stimmens abgeschlossen wird, beginnt die Spielepisode der Unterrichtseinheit. Diese lässt sich in der untersuchten Kammermusikunterrichtseinheit in drei Abschnitte untergliedern: Das Spiel der F-Dur-Tonleiter (1), Einspielen mit „Dona Nobis Pacem“ (2) und das Spiel der Triosonate (3), sodass jeder der drei Abschnitte der Spielepisode durch die Realisation des entsprechenden Musikrepertoires bestimmt wird.

[141] Ohne die Ausführungen zu sehr zu vertiefen: Es ist für diese Stimmphase charakteristisch, dass Dora zwischenzeitlich in das Stimmen von Anna eingreift. Anna hat beim Stimmen ihrer Geige nämlich mit Problemen zu kämpfen, die mit dem Zustand ihres Instrumentes verknüpft sind. Dora greift sodann ohne Aufforderung in das Stimmen der Geige ein, um Anna zu helfen und gibt ihr den Hinweis, dass die Geige zu einem Geigenbauer gebracht werden müsse. Dass Dora praktisch ungefragt in das Stimmen von Anna eingreift, (re-)produziert interaktiv – grob und schnell interpretiert – die soziale Rollenverteilung zwischen Schülerin und Lehrerin. Es ist durchaus typisch, dass Lehrende das Stimmen der Instrumente bei Bedarf unterstützen oder am Anfang der Instrumentalausbildung übernehmen. (Gerade vor dem Hintergrund, dass Dora auch Annas Geigenlehrerin ist.) Allerdings ist die Beziehung zwischen Musikerin und eigenem Streichinstrument durchaus in gewisser Weise intim, sodass unter gleichgestellten Musikerinnen nicht ohne Weiteres das Instrument einer anderen genommen werden würde (Kapitel V.A.3).

Tonleiterspiel: Das interaktive Herstellen von (Ein-)Stimmigkeit

Das eigentliche Musizieren des Schülerinnentrios beginnt im Unterricht also mit dem Spielen der F-Dur-Tonleiter, dessen allgemeine Funktion und Einordnung oben erläutert wurde (V.B.1.ii.b und V.B.1.o.b). Das Tonleiterspiel wird durch Dora nach dem Stimmen der Instrumente eingeleitet:

> „Ja? Okay! Gut, dann spielen wir erstmal die F-Dur-Tonleiter. Carlotta, Du kannst Dich erstmal ausklinken, wenn wir dann in die obere Oktave – also die Geigen spielen bitte über zwei Oktaven, ja? In die fünfte Lage und dann klinkst Du [Carlotta] Dich aus und wenn wir wieder runterkommen, spielst Du wieder mit. Oder Du spielst zweimal die untere Oktave. Ja?".

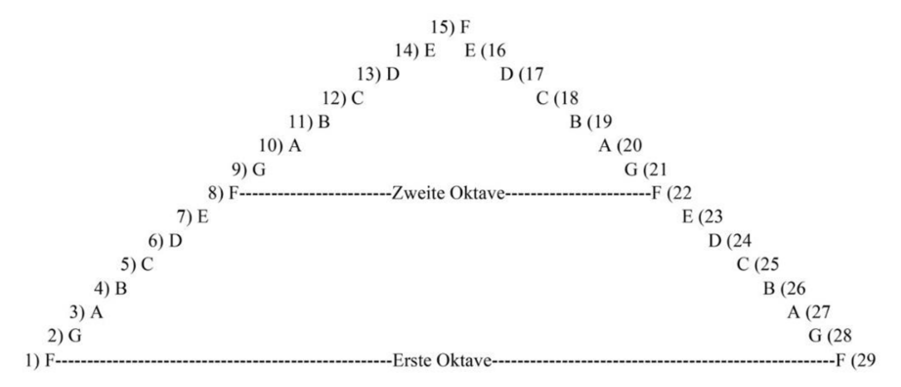
Hier können nicht alle technischen Begriffe bzw. der ganze Redezug komplett ausgedeutet werden. Einige Aspekte klären sich durch die folgenden Ausführungen genauer – etwa der Begriff der „oberen Oktave". Der Begriff der „fünften Lage" wurde oben als Teil der Wissensbestände der Streichmusikerinnen exemplarisch thematisiert (V.B.1.b). Insgesamt verweisen die voraussetzungsreichen, technisch-musikalischen Begriffe darauf, dass die Musikerinnen bereits entsprechendes Wissen mitbringen, um die Anweisungen Doras zu verstehen. Sie kennen die Hinweise zu Lagenwechseln bereits. Auch muss den Schülerinnen nicht mehr erklärt werden, was von ihnen erwartet wird, wenn sie eine „F-Dur-Tonleiter" spielen sollen. Dass von Carlotta zunächst nicht erwartet wird, dass sie die „obere Oktave" mitspielt und sich „ausklinken" könne, ist durch die Differenz der Instrumente (Geige vs. Cello und entsprechende Stufen in der Musikschulausbildung) und durch die besondere Beziehungskonstellation der Akteurinnen bedingt (V.B.1.i).

Nach der Einleitung durch Dora, wird die F-Dur-Tonleiter insgesamt dreimal in folgender grober Ablaufstruktur gespielt:

1. Spielphase F-Dur-Tonleiter: Vier Musikerinnen

Anna, Bea und Carlotta spielen gemeinsam zu dritt gleichzeitig die F-Dur-Tonleiter über „zwei Oktaven", indem sie gleichzeitig jeweils bei dem tiefsten F ihres Instrumentes zu spielen beginnen (Dora gibt einen Einsatz),

dann eine Oktave „nach oben“ spielen, direkt eine weitere ‚obendrauf‘ ergänzen und bei einem hohen F enden, um von dort aus wieder die „beiden Oktaven“ komplett „nach unten“ zu spielen, bis sie wieder beim Ausgangspunkt des tiefsten F ihres Instrumentes ankommen.[142] Zur Illustration ist im Folgenden eine solche Tonleiter etwas ‚hemdsärmelig‘ graphisch dargestellt. Sie muss von links nach rechts gelesen werden, sodass die Nummern die Reihenfolge der Töne angeben. Das Spiel beginnt beim ersten tiefen F [Ton 1)], schließt beim Strich mit der zweiten Oktave an [Ton 8) F], bis das hohe F erreicht wird [Ton 15)] und wird dann wieder „nach unten“ gespielt, bis der [Ton 29) F] – wieder das tiefe F und damit der Ausgangston erreicht ist:



„Graphische Darstellung des Spiels der F-Dur-Tonleiter“ (eigene Darstellung)

Dabei steigt Carlotta als Cellistin zunächst, bei der „oberen, zweiten Oktave“ aus und spielt nicht mehr hörbar mit (also etwa ab dem [Ton 9] aus der Grafik), greift aber stumm die Töne mit ihren Fingern mit (ohne aber

142 „Nach oben“ und „nach unten“ sind dabei ‚Richtungsangaben‘, die sich auf die Ton*höhe* beziehen. Die Finger der Greifhände bewegen sich dabei in *entgegengesetzter* Richtung auf den Griffbrettern der Streichinstrumente, wenn sie als senkrechte Fläche betrachtet werden. Tatsächlich verstehen Streichmusiker:innen mit „oben“ und „unten“ also entgegengesetzte Richtungen als außenstehende, musikalische Laien, weil es im Kontext der Sprache der Streichmusiker:innen um das Musiksystem geht und nicht um einen räumlichen Vektor.

den Bogen zu streichen, sodass nichts zu hören ist), bis sie beim „Runterspielen“ wieder einsteigt. Dabei gelingt es ihr bereits ab [Ton 16) E] wieder mitzuspielen also noch bevor die „erste Oktave“ wieder erreicht wurde.

Zentral ist, dass alle drei dabei durch Dora begleitet bzw. musizierend angeleitet werden. D. h., dass Dora mit ihrer eigenen Geige mitspielt und so sowohl die korrekte Intonation der Töne hörbar laut spielt, den Rhythmus musizierend dirigiert und zugleich während des Tonleiterspiels sprachliche Hinweise für das technische Spiel der Violinistinnen gibt. (Diese kurzen Hinweise beziehen sich auf Lagenwechsel, die die Schülerinnen an den entsprechenden Tonwechseln machen sollen).

2. Spielphase – F-Dur-Tonleiter: Dreieinhalb Musikerinnen

Kurz bevor der letzte Ton – das tiefe F [Ton 29] – erreicht wird, ruft Dora *beim* Spiel des [Tones 28) G]: „Nochmal!“, sodass das Tonleiterspiel ohne Unterbrechung ein zweites Mal durch alle drei Schülerinnen wiederholt wird. Auch diesmal spielt Dora mit. Diesmal spielt auch Carlotta die kompletten zwei Oktaven mit und erreicht gemeinsam mit den anderen das hohe F [Ton 15)]. Das honoriert Dora mit einem lauten „Gut!“, beendet ihr eigenes Mitspielen der Tonleiter nach [Ton 15)] und lässt die Mädchen allein [Ton 16)] bis [Ton 29)] zu Ende spielen.

3. Spielphase F-Dur-Tonleiter: Drei Musikerinnen

Nach dem Beenden des zweiten Durchganges der F-Dur-Tonleiter sagt Dora:

> „Prima Carlotta! Stimmt, Du musst ja da oben och spielen. Okay, ja! Das ist gut. Also wirklich diese Tonleiter, ne? Jeder für sich topsauber. Ihr habt nur drei F’s, drei G’s – immer alles dreifach. Wär’ gut, wenn’s einfach wär’. Macht’s nochmal! Spielt mal nur zu dritt.“

Der Satz: „Stimmt, Du musst ja da oben och spielen“ kann bereits als Hinweis für die später zu spielende „Triosonate“ interpretiert werden, für die die Tonleiter als *Vor*bereitung dient und um die es im Unterricht vor allem gehen soll. Die Stimme, die Carlotta als Cellistin dabei zu realisieren hat,

verlangt von ihr, auch die hohen Töne spielen zu können, die in der „zweiten Oktave“ der F-Dur-Tonleiter von ihr verlangt werden [z.B. Ton 14) das hohe E und Ton 15) das hohe F].

Der Hinweis „Jeder für sich topsauber. Ihr habt nur drei F’s, drei G’s – immer alles dreifach. Wär’ gut, wenn’s einfach wär’“, kann wiederum als Aufforderung zu mehr *Synchronizität* verstanden werden: Die Intonation der einzelnen Schülerinnen und ihrer Töne sei bereits „korrekt“ gewesen, allerdings sei es ihnen noch nicht gut genug gelungen, wirklich *gleichzeitig* und damit synchron zu spielen.

Im Folgenden spielt Dora auf dem Keyboard ein F vor. Die Schülerinnen spielen daraufhin auf ihren Instrumenten jeweils ihr tiefstes F [Ton 1) der Tonleiter]. Ihre eigenen Töne produzieren und *korrigieren* die Schülerinnen durch das Verändern ihrer Fingerpositionen *so lange*, bis ihre gespielten „Grundtöne“[143] mit dem Ton des Keyboards hörbar übereinstimmen.[144] Dieses Anhalten der Töne wird durch Dora mit einem „Okay!“ abgeschlossen (alle haben nun den richtigen Ausgangston gefunden und spielen nun die „richtige Intonation“) und sie gibt mit „Und!“ und einem dirigierenden Fingerzeig den Einsatz für den dritten Durchgang der Tonleiter. Die Mädchen spielen gemeinsam beide Oktaven der F-Dur-Tonleiter.

Insgesamt nimmt das Spielen der Tonleiter im Kammermusikunterricht ca. drei Minuten in Anspruch und wird durch Dora beendet, indem sie zugleich die nächste Phase der Spielepisode einleitet: „Okay! Wir spielen mal Dona Nobis Pacem zum Einspielen“.

Die Ausführungen zum Spiel der Tonleiter und auch der folgenden Abschnitte der Spielepisode der Schülerinnen im teilweisen Zusammenspiel mit ihrer Lehrerin könnte lange vertieft werden. Z. B. wäre die Rekonstruktion der Gleichzeitigkeit der einzelnen Töne der einzelnen

[143] Dabei handelt es sich um einen stehenden Feldbegriff, der den Ausgangston einer Tonart – und somit z. B. einer Tonleiter darstellt.

[144] Dass die Schülerinnen das können, ist bereits eine voraussetzungsreiche Fähigkeit der jungen Musikerinnen, die auf ihre jahrelange Ausbildung zurückzuführen ist.

Musikerinnen als auch die Intonation und deren Anpassung in der musikalischen Interaktion der Beobachteten vielversprechende Anknüpfungspunkte. Dennoch: Im Fokus des vorliegenden Falles (Kapitel V.B.1) steht nur die allgemeinere grobe Ablaufstruktur des Unterrichtes und die Aufdeckung der Übergänge größerer kommunikativer Handlungssequenzen und -vollzüge der sozialen Situation. In die nanosoziologischen Aspekte der Streichensembleinteraktionen dringt vor allem die Beschreibung des dritten Falles vor (Kapitel V.B.3). Im Kontext dieses vorliegenden Falles gelingt die Bestimmung dieser einzelnen Unterrichtsabschnitte vor allem anhand der *sprachlichen* Äußerungen der Lehrerin – ebenfalls ein charakteristischer Unterschied zu den anderen untersuchten sozialen Situationen des Streichensemblespiels (Kapitel V.B.2 und 3).

Einspielen mit Dona Nobis Pacem: Vom Lied zum Kanon. Oder: Von der Ein- zur Mehrstimmigkeit

Das Stück „Dona Nobis Pacem“ wird von den Schülerinnen mit Hilfe von Noten realisiert, die sie nach dem Einleitungssatz von Dora „Wir spielen mal ‚Dona Nobis Pacem‘ zum Einspielen“, auf ihren Notenständern zurechtlegen.

1. Spielphase Dona Nobis Pacem: Drei Musikerinnen

Nachdem das zu spielende Tempo und damit der gewünschte Rhythmus des Kanons bestimmt wurde (dabei wird insbesondere Anna als Erste Geige eingebunden), spielen die Jugendlichen das Stück zunächst „unisono“[145]. Dabei zählt Dora das Tempo zugleich mit den Fingern schnipsend ein und gibt dadurch den Einsatz für die Schülerinnen: „Eins, zwei, drei, und!“ (Jede Silbe wird mit einem Schnipsen betont.) Den Schülerinnen gelingt das komplette Durchspielen der gesamten Melodie. Es ‚bedarf‘ keiner Unterbrechung, weil die Schülerinnen das Ende des Stückes erreicht haben. Dora übernimmt und leitet zum Spiel des Stückes als *Kanon* über.

[145] Stehender Feldbegriff: Alle Musikerinnen spielen *gleichzeitig dieselbe* Melodie.

2. Spielphase Dona Nobis Pacem: Drei Musikerinnen

Das zweite Mal wird Dona Nobis Pacem bereits als Kanon realisiert. Anna, die Erste Geige, beginnt. Danach setzt Bea, die Zweite Geige, zeitversetzt ein. Dieser Einsatz ist dabei über ca. vier Takte derart ‚wackelig' und unsicher, ‚dass' *Dora das Spiel abbricht,* kurz bevor auch Carlotta in den Kanon einstimmen kann. Dora: „Okay. Machen wir nochmal Beas Einsatz. Du [Bea] musst in der Zeit, in der Anna spielt, schon Deine Töne finden".[146]

3. Spielphase Dona Nobis Pacem: Drei Musikerinnen

Dora *zeigt Anna* für den dritten Ansatz des Kanons *eine Stelle in ihren Noten* und sagt: „[…] Zwei Takte vor Deinem [sie schaut zu und deutet mit der Hand auf Bea] Einsatz. Ja? […]". Anna beginnt dem folgend ihr Spiel wenige Takte, bevor die Zweite Geige einsetzen soll. Bea setzt ein und das Stück wird so lange gespielt, dass auch Carlotta in den Kanon einstimmen kann. Doch auch in diesem Durchgang sind hörbare musikalische Unsicherheiten feststellbar und Dora bricht das Stück an einer musikalisch ‚günstigen Stelle'[147] ab:

[146] D. h., dass sie die richtige Position ihrer Finger auf der Geige finden muss, *ohne* aber hörbar zu spielen. Eine besonders herausfordernde Aufgabe, da die Schülerinnen (und auch fortgeschrittenere Streichmusikerinnen) klassischerweise noch ein paar Töne anspielen, um zu hören, ob sie die richtige Stelle auf dem Griffbrett gefunden haben (siehe 3. Spielphase F-Dur-Tonleiter). Wenn bereits jemand spielt, muss man einen Weg finden, die Töne leise zu finden bzw. die Finger die ganze Zeit auf der richtigen Position auf dem Griffbrett halten, bis man mit dem Spiel dran ist.

[147] Das Stück ist derart kompositorisch gebaut, dass es sich aus einzelnen musikalischen Sinnabschnitten zusammensetzt, die eigene kleine Einheiten in der Musik darstellen. Nach einer solchen bricht Dora das Spiel der drei ab (für ausführlichere Beschreibungen zu diesem Aspekt siehe Kapitel V.B.3.iii.b). Die ‚musikalisch günstigen Stellen' werden insbesondere im Spiel der Triosonate wieder relevant werden und teilstrukturieren die Realisation der Komposition und die Ablaufstruktur des Spiels im Unterricht.

> „Okay. So. Das klingt irgendwie wie zur Beerdigung. Ehrlich gesagt. Das soll es eigentlich nicht sein. Obwohl. ‚Gib uns Frieden' – könnte man auch da spielen. [Alle, auch ich als Ethnographin, lachen.] Vielleicht. Aber im Grunde bitte kein Beerdigungsstück draus machen. […]"

4. Spielphase Dona Nobis Pacem: Drei Musikerinnen

Nach einigen (weiteren) Hinweisen zur Charakteristik des Stückes und einzelnen entsprechenden Spielanweisungen leitet Dora den vierten Durchlauf des Kanons ein: „Nochmal. In der gleichen Reihenfolge, ja? Du [Anna] kannst ruhig nochmal von Anfang an machen. […]" Anna beginnt das Stück von vorn, Bea setzt entsprechend zeitversetzt ein und auch Carlotta kann wenig später mit einsetzen, während Dora die Einsätze während des Spiels reinrufend anführt und dirigiert. Auch diesmal ist der Einsatz Carlottas etwas unsicher und Dora unterbricht ein Weiteres Mal: „Okay. […]. Nochmal Carlottas Einsatz. Ihr wisst wo? Eins, zwei drei –".

5. Spielphase Dona Nobis Pacem: Drei Musikerinnen

Alle drei Schülerinnen setzen gleichzeitig an der Stelle des Kanons ein, in der Carlotta ihren Einsatz hat. Diesmal wird der Schluss von Annas komplettem Durchspiel ihrer Kanonstimme erreicht und damit ein möglicher Schluss des Stücks. ‚Dennoch' – Dora: „Okay. Das geht Kraut und Rüben. Carlotta hat da [sie singt zwei Takte der Kanonstimme, die Carlotta zuletzt gespielt hat:] Ja-di-da-di-da-daaa… Hört Ihr das? Wenn sie das spielt hier? […]".

6. Spielphase Dona Nobis Pacem: Drei Musikerinnen

Nach kurzer Redephase leitet Dora den nächsten Durchgang des Kanons ein: „Ja also, aber man hat nie das Gefühl, dass Ihr da zusammen seid. Ja? Sie hat da [sie singt ein weiteres Mal die Takte Carlottas] da-di-da-di-daaa und Ihr [Anna und Bea] müsst da [singt die zu spielenden Takte der Geigen vor]: schön daa-ti-da [dabei unterstreicht sie den zu spielenden Rhythmus und die Betonung der Takte mit wiegenden, schwungvollen Armbewegungen] ganz genau da draufsetzen, ja? Nochmal von Carlottas Einsatz bitte". Alle drei beginnen, gemeinsam an der entsprechenden Stelle zu spielen.

Auch diesmal wird das Ende von Annas komplettem Durchspiel ihrer Kanonstimme erreicht. Anstatt den Kanon aber weiterzuspielen bricht Dora erneut ab, um die ‚schräge Intonation' der letzten Takte der Ersten Geige zu thematisieren: „Was ist denn da los? Bringt Dich der Lagenwechsel durcheinander?"

7. Spielphase Dona Nobis Pacem: Drei Musikerinnen

Dora: „Ein letztes Mal Carlottas Einsatz und dann spielen wir weiter". Dora gibt den Einsatz und die Mädchen tun, wie ihnen geheißen. Sie spielen den Kanon so lange, dass nicht nur Anna, sondern dann auch Bea zum Wiederholen ihrer jeweiligen Kanonstimme gelangen. Nach einem weiteren Abbruch und Instruktionen von Dora, wird ein letztes Mal der Kanon angespielt.

8. Spielphase Dona Nobis Pacem: Drei Musikerinnen

Diesmal beginnt der Kanon an der Stelle, an der Bea als Zweite Geige ihre Kanonstimme wiederholt beginnt. Alle drei Schülerinnen beginnen, gleichzeitig zu spielen, wobei Dora den Einsatz gibt: „Eins, zwei, drei, Start!" Das Zusammenspiel der Drei wird so lange fortgeführt, bis Dora in das Spiel rein ruft: „Und Schluss." – und zwar einige Takte *bevor* erneut das Ende der Kanonstimme der Ersten Geige erreicht wird. Die jungen Musikerinnen spielen die letzten Takte gemeinsam zu Ende und brechen nicht etwa unmittelbar nach Doras Worten ab (!), sondern schließen vielmehr den MUSIKALISCHEN SINNABSCHNITT (Kapitel V.B.3) vollständig ab und erreichen damit einen möglichen, sinnvollen musikalischen Abschluss des Stückes (siehe vorangegangene Fußnote 147).

Dora schließt die Unterrichtsphase, in der die Schülerinnen Dona Nobis Pacem spielen, mit ein paar Hinweisen, was und wie sie *zu Hause ihre Stücke üben* sollen. So ermittelt sie mithilfe eines Metronoms (Kapitel III.A.4) eine standardisierte Tempoangabe, in der die Schülerinnen den Kanon erarbeiten sollen. Dora:

> „Jetzt schreibt sich jeder… 92 ein.[148] Tempo. […] Und dann übt Ihr das bitte in diesem Tempo. Und die F-Dur-Tonleiter. F-Dur ist nicht ganz leicht. Es gibt leichtere Tonarten. Ja? […] Jut. F-Dur brauchen wir nämlich auch für den Graun. Damit es kein Grauen wird. […]".

Nachdem die Mädchen die Tempoangabe in ihre Notenblätter notiert haben, leitet Dora in das Spiel der Triosonate über. Der Unterrichtsabschnitt, in dem die Schülerinnen gemeinsam Dona Nobis Pacem spielen nimmt ca. 13 Minuten in Anspruch.

Das Spiel des eigentlichen Musikrepertoires: Von der Mehrstimmigkeit zum Streichtrio

Dora: „Fangen wir mal mit dem Ersten Satz an".

In der Kammermusikstunde steht nun das eigentlich zu spielende Musikrepertoire im Fokus der Aufmerksamkeit. Nur die Triosonate von Carl Heinrich Graun wird bei Klassenvorspiel und Stufenprüfung von dem Trio aufgeführt werden. Im Rahmen der hier dargestellten Unterrichtseinheit wird ‚nur' der Erste Satz der Komposition geübt und geprobt. (Der Zweite Satz, der auch zur Aufführung gebracht wird, wird in anderen Stunden gespielt. Beispielsweise im Unterricht in der Woche darauf.) Der Dritte Satz der Komposition wird im Unterricht gar nicht gemeinsam erarbeitet und nicht aufgeführt.

Während bis hierhin im Kammermusikunterricht die Noten eine weniger relevante Rolle spielten, steht nun eine mehr oder weniger vielschichtige und für die Schülerinnen durchaus anspruchsvolle Komposition im Fokus. (Dona Nobis Pacem wurde zwar auch mit Hilfe von Noten realisiert, aber da dieses Stück ‚nur' dem „Einspielen" diente, wurde nicht detailliert mit den Noten gearbeitet.) Die Trio-Komposition hingegen ist nun in Form des

[148] „92" beschreibt „die Schläge pro Minute" – also Beats per Minute –, „BpM", und meint als Tempoangabe in diesem Fall, dass die „Viertelnoten" dieser standardisierten Tempoangabe angepasst sein sollen. Woraus sich die allgemeine rhythmische Struktur des Stückes wiederum standardisiert ableiten lässt (Kapitel III.A.4).

Notentextes eine Art INTERAKTIONSSKRIPT (Kapitel V.A und für detaillierte Beschreibungen Kapitel V.B.3). D. h. *nicht*, dass sich aus dem Notentext die konkrete, situative musikalische Realisation der Schülerinnen ableiten ließe (!), aber die Akteurinnen sind nun mit der Aufgabe konfrontiert, die notierte Komposition im Sinne der musikalischen Zeichen ihren Fähigkeiten entsprechend möglichst gut zu realisieren, sie zu interpretieren und musikalisch zu gestalten. Auch im Folgenden bleiben wir auf einer verhältnismäßig groben „Granularitätsebene" der Interaktionsbeschreibung (Knoblauch und Vollmer, 2022, 360 f.), die sich nicht der detaillierten Struktur des Musikwerkes zuwendet, sondern eher schematisch die Ablaufstruktur des Probens und Übens der Triosonate darlegt. Eine detaillierte Darlegung interaktionsrelevanter Aspekte einer Kompositionsstruktur wird in Kapitel V.B.3 vorgenommen.

Der Erste Satz der Triosonate besteht insgesamt aus 81 notierten Takten (Takt 1 bis 81)[149]. Im Folgenden wird der Einfachheit halber mit den Nummern der Takte gearbeitet, ohne das musikalische Geschehen in denselben zu differenzieren. Die Musikerinnen müssen nun sozusagen peu á peu alle 81 Takte von Anfang bis Ende gemeinsam realisieren, wobei die Zeichen der musikalischen Notation praktische Spielanweisungen für jede Instrumentalistin enthalten.

Der Erste Satz lässt sich dabei in zwei allgemeine Teile unterteilen:

- ➔ „Teil Eins" – Takt 1 bis 35
- ➔ „Teil Zwei" – Takt 35 bis 81

```
Takte
00....05....10....15....20....25....30....35....40....45....50....55....60....65....70....75....80.
|←             Teil Eins               →||←                Teil Zwei                            →|
```

Die Trennung der beiden Teile wird in der musikalischen Notation deutlich sichtbar dargestellt und lässt sich beim Hören der Musik als Trennung musikalischer Sinnabschnitte erkennen und verstehen (siehe auch Kapitel

[149] Dabei handelt es sich sozusagen um musikalische Rhythmus-Strukturbausteine, die die Grundeinheiten der rhythmischen Struktur der Musik in zeitlich etwa gleich langen Teilen (Takten) darstellen (Kapitel III.A und Kapitel V.B.3).

V.B.3). Alle Akteurinnen sprechen wie ‚selbstverständlich' von den beiden Teilen, sodass es keiner Erläuterungen im Unterricht bedarf, was gemeint ist, wenn von den Teilen die Rede ist.

Im Folgenden wird die Handlungsstruktur aufgezeigt, wie die Lehrerin und die Schülerinnen die Komposition Stück für Stück erspielen, indem die vier interaktiv eine differenzierte Ablaufstruktur produzieren, die sich in Bezug auf die Taktzahlen zeigen lässt. Zunächst wird der Ablauf zwar relativ abstrakt, dennoch ausführlich dargestellt. Anschließend wird eine schematischere Darstellung gewählt, die die Ablaufstruktur der Triosonate auf einen Blick zu erfassen erlaubt (siehe unten), denn nicht jede einzelne Spielphase ist im Folgenden von Interesse, sondern vielmehr die Dramaturgie des gemeinsamen Erarbeitens des Stückes.

A) Das Proben, Üben und Lernen des Anfangs des Ersten Teils (ca. 6 Minuten)

```
Takte
00....05....10....15....20....25....30....35
|←                Teil Eins               →|
```

1. Spielphase Triosonate: Drei Musikerinnen
- Beteiligte: Erste Geige | Zweite Geige | Cello
- Takte: [1 bis 17] | aus Teil Eins
- ‚Abbruchgrund': Schwierigere musikalische Notenstelle, Musikerinnen haben Spielprobleme und finden nicht mehr zusammen, Dora übernimmt: „Okay! Ja kleiner Konflikt. Bis dahin war es ganz gut".
- Übergang: Dora „[…] Wir machen es mal so, dass Anna mit Carlotta spielt und dann spielt Bea mit Carlotta."

```
Takte
00....05....10....15..
```

2. Spielphase Triosonate: Zwei Musikerinnen
- Beteiligte: Erste Geige | Cello
- Takte: [1 bis 4] | aus Teil Eins

- ‚Abbruchgrund': Dora bricht das Spiel nach ein paar Takten ab und gibt Anna einen Hinweis zu Ihrem Spiel – „Kannst ruhig vorzählen".
- Übergang – Anna: „Eins, zwei…"

```
Takte
00....
```

3. Spielphase Triosonate: Zwei Musikerinnen

- Beteiligte: Erste Geige | Cello
- Takte: [1 bis 8] | aus Teil Eins
- ‚Abbruchgrund': Dora bricht an einer musikalisch günstigen Stelle ab (siehe oben) „Okay. So" Diesmal gibt sie der Cellistin Hinweise zur Betonung ihres Spiels in der entsprechenden Passage.
- Übergang – Dora: „Nochmal! Eins, zwei, und!"

```
Takte
00....05...
```

4. Spielphase Triosonate: Zwei Musikerinnen

- Beteiligte: Erste Geige | Cello
- Takte: [1 bis 17] | aus Teil Eins
- ‚Abbruchgrund': Schwierigere musikalische Notenstelle, Musikerinnen spielen und finden nicht mehr zusammen. (Gleiche Stelle, die auch in der ersten Spielphase eine Herausforderung dargestellt hat [siehe oben]) Dora übernimmt: „Okay!" Sie *singt* der Cellistin die Stimme der Ersten Geige vor und zeigt dabei der Cellistin mit dirigierenden Handbewegungen, wann sie in Bezug auf *diese* Melodie einsetzen muss. Dann singt sie die Stimme des Cellos zwei Töne weiter.
- Übergang – Dora: „So, jetzt Bea und Carlotta. […]"

```
Takte
00....05....10....15..
```

5. Spielphase Triosonate: Zwei Musikerinnen
- Beteiligte: Zweite Geige | Cello
- Takte: [1 bis 7] | aus Teil Eins
- ‚Abbruchgrund': Cellistin hat Schwierigkeiten, Dora übernimmt.

```
Takte
00....05..
```

6. Spielphase Triosonate: Zwei Musikerinnen
- Beteiligte: Zweite Geige | Cello
- Takte: [1 bis 21] | aus Teil Eins
- ‚Abbruchgrund': Musikerinnen erreichen das Ende eines musikalischen Sinnabschnitts im Ersten Teil, Dora bricht ab und übernimmt.

```
Takte
00....05....10....15....20.
```

7. Spielphase Triosonate: Drei Musikerinnen
- Beteiligte: Erste Geige | Zweite Geige | Cello
- Takte: [1 bis 35] | *kompletter* Teil Eins
- ‚Abbruchgrund': Erreichen des Endes des Ersten Teils. Dora übernimmt.

```
Takte
00....05....10....15....20....25....30....35
|←               Teil Eins               →|
```

B) Vorankommen im Ersten Teil: Das Proben, Üben und Lernen ab Takt 21 (ca. 5 Minuten)

```
Takte
                         21...25....30....35
|←               Teil Eins               →|
```

8. Spielphase Triosonate: Drei Musikerinnen
- Beteiligte: Erste Geige | Zweite Geige | Cello
- Takte: [21 bis 26] | aus Teil Eins

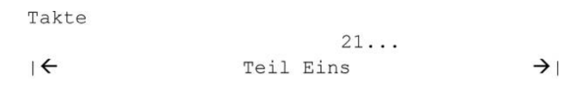
- ‚Abbruchgrund‘: Dora bricht ab und gibt der Ersten Geige Hinweise zum *Einsatzgeben beim gemeinsamen Spiel*.

Takte
21...25.
|← Teil Eins →|

9. Spielphase Triosonate: Drei Musikerinnen
- Beteiligte: Erste Geige | Zweite Geige | Cello
- Takte: [21 bis 24] | aus Teil Eins
- ‚Abbruchgrund‘: Dora bricht ab, weil Carlotta „im falschen Strich“[150] begonnen hat.

Takte
21...
|← Teil Eins →|

10. Spielphase Triosonate: Drei Musikerinnen
- Beteiligte: Erste Geige | Zweite Geige | Cello
- Takte: [21 bis 24] | aus Teil Eins
- ‚Abbruchgrund‘: Die Cellistin ist mit der Realisation ihrer Stimme überfordert. Dora übernimmt.



[150] Diese Hinweise beziehen sich darauf, welche Bogenbewegungen (Auf- und Abstrich) abgesprochen sind – theoretisch kann jeder Klang mit Auf- *und* Abstrich realisiert werden (siehe auch Kapitel V.B.3). Hierbei handelt es sich um Klassische Konventionen, die teilweise damit begründet werden, dass sie beim gemeinsamen Musizieren (optische) Bewegungs-Gleichförmigkeit zwischen Streicher:innen produzieren, die etwa bei geringerem Platz (z. B. im Orchester) ermöglichen, dass sie sich auf engen Raum nicht mit ihren Bogenbewegungen ins ‚Gehege‘ kommen (was tatsächlich häufiger mal passiert). Diese Konventionen korrespondieren wiederum mit der musikalischen Notation, wobei im Klassischen Kontext in gewissen Rahmen Interpretationsspielräume bestehen. Schülerinnen erlernen meist ein sehr strenges ‚Bogenführungsregime‘ bei dem *jede* Bogenbewegung abgesprochen ist, häufig in den Noten festgehalten und in dieser Weise geübt werden.

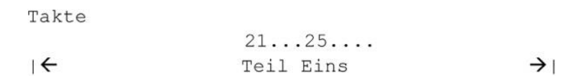
11. Spielphase Triosonate: Drei Musikerinnen
- Beteiligte: Erste Geige | Zweite Geige | Cello
- Takte: [21 bis 35] | Erreichen des Endes von Teil Eins
- ‚Abbruchgrund': Erreichen des Endes vom Ersten Teil. Dora übernimmt.

```
Takte
                         21...25....30....35
|←                Teil Eins                →|
```

12. Spielphase Triosonate: Zwei Musikerinnen
- Beteiligte: Erste Geige | Zweite Geige
- Takte: [21 bis 26] | aus Teil Eins
- ‚Abbruchgrund': Dora unterbricht und gibt Anna Hinweise zu ihrem Spiel.

```
Takte
                  21...25.
|←                Teil Eins                →|
```

13. Spielphase Triosonate: Zwei Musikerinnen
- Beteiligte: Erste Geige | Zweite Geige
- Takte: [21 bis 29] | aus Teil Eins
- ‚Abbruchgrund': Dora bricht ab, weil Bea einen „Strichfehler" gemacht hat (Fußnote 150).



14. Spielphase Triosonate: Zwei Musikerinnen
- Beteiligte: Erste Geige | Zweite Geige
- Takte: [21 bis 35] | Erreichen des Endes vom Ersten Teil

- ‚Abbruchgrund': Erreichen des Endes des Teil Eins. Dora übernimmt.

```
Takte
                     21...25....30....35
|←                  Teil Eins                →|
```

15. Spielphase Triosonate: Drei Musikerinnen
- Beteiligte: Erste Geige | Zweite Geige | Cello
- Takte: [21 bis 25] | aus Teil Eins
- ‚Abbruchgrund': Dora bricht ab und gibt Carlotta Hinweise zu ihrem Spiel.

```
Takte
                          21...25
|←                 Teil Eins                 →|
```

16. Spielphase Triosonate: Drei Musikerinnen
- Beteiligte: Erste Geige | Zweite Geige | Cello
- Takte: [21 bis 35] | Erreichen des Endes des Teil Eins
- ‚Abbruchgrund': Erreichen des Endes des Teil Eins. Dora übernimmt.

```
Takte
                          21...25....30....35
|←                 Teil Eins                 →|
```

<u>C) Erster Teil im Zusammenhang: Proben, Üben und Lernen – Nochmal von Anfang! (ca. 2,5 Minuten)</u>

```
Takte
00....05....10....15....20....25....30....35
|←                 Teil Eins                →|
```

17. Spielphase Triosonate: Drei Musikerinnen
- Beteiligte: Erste Geige | Zweite Geige | Cello
- Takte: [1 bis 32] | aus Teil Eins

- ‚Abbruchgrund‘: Cellistin hat Schwierigkeiten bei der Realisation ihrer Stimme. Dora übernimmt.

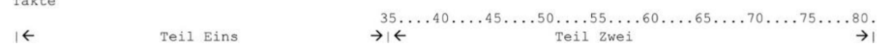
```
Takte
00....05....10....15....20....25....30..
|←                  Teil Eins                 →|
```

18. Spielphase Triosonate: Drei Musikerinnen

- Beteiligte: Erste Geige | Zweite Geige | Cello
- Takte: [**21** bis 39] | **Über** Teil Eins **hinaus**
- ‚Abbruchgrund‘: Cellistin hat Schwierigkeiten beim rhythmischen Aspekt ihrer Stimme im Zusammenspiel. Dora übernimmt an musikalisch günstiger Stelle.

```
Takte
                21...25....30....35....
|←          Teil Eins            →||←         Teil Zwei          →|
```

<u>D) Das Proben, Üben und Lernen des Anfangs des Zweiten Teils (ca. 8 Minuten)</u>



19. Spielphase Triosonate: Eine Musikerin

- Beteiligte: Cello
- Takte: ab [35] | Beginn des Teil Zwei
- ‚Abbruchgründe‘: Mehrere kurze Spielphasen, in denen Carlotta ihr Spiel unterbricht, weil sie Schwierigkeiten hat oder Dora unterbricht, um ihr Hinweise zu geben.

```
Takte
          35....
        →||←          Teil Zwei          →|
```

20. Spielphase Triosonate: Eine Musikerin

- Beteiligte: Erste Geige
- Takte: [35 bis 49] | Beginn des Teil Zwei

- ‚Abbruchgründe': Dora bricht an musikalisch günstiger Stelle ab und gibt Hinweise zu Annas Spiel.

Takte
35....40....45....
→||← Teil Zwei →|

21. Spielphase Triosonate: Eine Musikerin
- Beteiligte: Zweite Geige
- Takte: [35 bis 49] | Beginn des Teil Zwei
- ‚Abbruchgrund': Dora übernimmt an musikalisch günstiger Stelle.

Takte
35....40....45....
→||← Teil Zwei →|

22. Spielphase Triosonate: Drei Musikerinnen
- Beteiligte: Erste Geige | Zweite Geige | Cello
- Takte: [35 bis 49] | aus Teil Zwei
- ‚Abbruchgrund': Cellistin bekommt Schwierigkeiten beim Spiel. Dora übernimmt an musikalisch günstiger Stelle.

Takte
35....40....45....
|← Teil Eins →||← Teil Zwei →|

23. Spielphase Triosonate: Zwei Musikerinnen
- Beteiligte: Erste Geige | Zweite Geige
- Takte: [35 bis 49] | aus Teil Zwei

- ‚Abbruchgrund': Dora übernimmt an musikalisch günstiger Stelle und gibt Hinweise zur „Dynamik“[151] des Spiels der Violinistinnen.

Takte

35....40....45....
→||← Teil Zwei →|

24. Spielphase Triosonate: Zwei Musikerinnen
- Beteiligte: Erste Geige | Zweite Geige
- Takte: [**43** bis 49] | aus Teil Zwei
- ‚Abbruchgrund': Dora übernimmt an musikalisch günstiger Stelle.

Takte

..45....
→||← Teil Zwei →|

25. Spielphase Triosonate: Zwei Musikerinnen
- Beteiligte: Erste Geige | Zweite Geige
- Takte: [**43** bis 49] | aus Teil Zwei
- ‚Abbruchgrund': Dora übernimmt an musikalisch günstiger Stelle.

Takte

..45....
→||← Teil Zwei →|

26. Spielphase Triosonate: ***Vier*** *Musikerinnen*
- Beteiligte: Erste Geige | Zweite Geige | Cello | **Dora Keyboard**
- **Dora spielt die Cellostimme mit dem Keyboard mit**
- Takte: [**43** bis 62] | aus Teil Zwei

[151] Der Begriff „Dynamik“ ist ein stehender Feldbegriff, der sich auf die Lautstärke des Spielens einer Musik bezieht. Beispielsweise: leise, laut, leiser- oder lauterwerdend usw.; diese Hinweise zur Dynamik haben wiederum eigene (italienische) Ethnobegriffe: „piano“, „forte“, „decrescendo“ und „crescendo“ usw.

- ‚Abbruchgrund‘: Dora übernimmt an musikalisch günstiger Stelle

Takte
..45....50....55....60..
→||← Teil Zwei →|

E) Vorankommen im Ersten Teil: Das Proben, Üben und Lernen ab Takt 49 (ca. 0,5 Minuten)

Takte
.50....55....60....65....70....75....80.
|← Teil Eins →||← Teil Zwei →|

27. Spielphase Triosonate: Drei Musikerinnen
- Beteiligte: Erste Geige | Zweite Geige | Cello
- Takte: [49 bis 81] | aus Teil Zwei
- ‚Abbruchgrund‘: Musikerinnen erreichen den Schluss des Zweiten Teils. Dora übernimmt.

Takte
.50....55....60....65....70....75....80.
|← Teil Eins →||← Teil Zwei →|

F) Das Proben, Üben und Lernen des Schlusses – Takt 78-81 (ca. 0,5 Minuten)

Takte
..80.
|← Teil Eins →||← Teil Zwei →|

28. Spielphase Triosonate: Drei Musikerinnen
- Beteiligte: Erste Geige | Zweite Geige | Cello
- Takte: [78 bis 81] | Schuss des Teil Zwei
- ‚Abbruchgründe‘: Mehrere kürzere Durchläufe, die Dora jeweils initiiert.

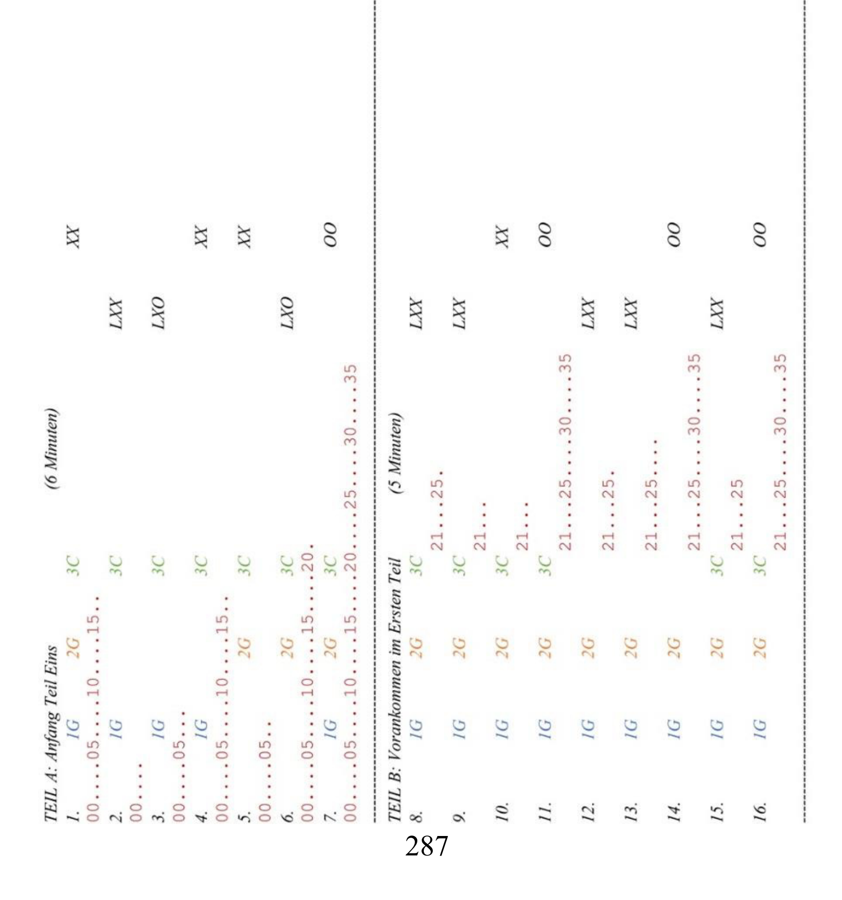


→ Insgesamt nehmen das Proben, Üben und Erlernen der Triosonate ca. 30 Minuten im Unterricht in Anspruch. (Die 30 Minuten sind mehr als die Summe der Zeitangaben der einzelnen Teile, da die Zeit der Redephasen vor, zwischen und nach den jeweiligen Teilen die Differenz begründen.)

Integration: Kurzdarstellung der Spielphasen der Triosonate in der Kammermusikunterrichtseinheit

Legende: *Beteiligte Instrumentalistinnen* – 1G → Erste Geige; 2G → Geige; 3C → Cello; **4K** → Keyboard

„Abbruchgründe" – LXO → Lehrerin bricht an musikalisch günstiger Stelle ab; LXX → Lehrerin bricht schnell ab und gibt unmittelbar Hinweis zum Spiel *einer* Musikerin; OO → Musikerinnen erreichen Schluss eines Teils; XX → Spielprobleme führen zum Abbruch, Lehrerin übernimmt



TEIL C: Zusammenhang – Nochmal von vorn (2,5 Minuten)

17. 1G 2G 3C XX

00....05....10....15....20....25....30..

18. 1G 2G 3C LXO

21...25....30....35....

TEIL D: Anfang Teil Zwei (8 Minuten)

19. 3C XX

35....

20. 1G LXO

35....40....45....

21. 2G LXO

35....40....45....

22. 1G 2G 3C LXO

35....40....45....

23. 1G 2G LXO

35....40....45....

24. 1G 2G LXO

..45....

25. 1G 2G LXO

..45....

26. 1G 2G 3C **4K** LXO

..45....50....55....60..

TEIL E: Vorankommen im Zweiten Teil (0,5 Minuten)

27. 1G 2G 3C OO

.50....55....60....65....70....75....80.

TEIL F: Schluss (0,5 Minuten)

28. 1G 2G 3C LXO

..80.

Anhand der Kurzdarstellung der Spielphasen auf den vorrangegangenen Seiten lassen sich nun ein paar zusammenfassende Beobachtungen anstellen.

1.) Zunächst kann man von oben nach unten im Überblick erkennen, wie die Musikerinnen Stück für Stück bei der Erarbeitung der Triosonate vordringen. In Teil C ‚fallen' die Musikerinnen dabei einmal ‚zurück', um den Übergang zwischen Teil A „Anfang des Ersten Teils" und Teil B „Vorankommen im Ersten Teil" ein weiteres Mal zu realisieren. Auf diese Weise wird beinahe jeder Takt der Komposition durch die verschiedenen Musikerinnen *mehrmals* gespielt! Gerade zum Beginn des Spiels der Triosonate mitunter ca. acht Mal, womit die einzelnen Musikerinnen nicht nur mehrmals jeden Takt *spielen*, sondern auch beim Zuhören der Mitmusikerinnen, die einzelnen Teile der Komposition *zig-Mal hören*.

Wobei lediglich das Ende des Stückes verhältnismäßig wenig gespielt wird. Das ist zum einen dadurch zu erklären, dass sich die 45 Minuten des Unterrichtes dem Ende zuneigen und zum anderen dadurch, dass sich im Stück ca. ab Takt 62 das Anfangsthema des Stückes wiederholt, das zu Beginn des Übens der Triosonate bereits mehrere Male gespielt wurde, sodass die Schülerinnen nicht nur mit dem Hören dieses Kompositionsteils, sondern auch mit dem leibkörperlich-instrumentalen Realisieren dieser Noten vertraut sind. Außerdem kann ergänzt werden, dass die Cellistin ca. zwischen Takt 39 und 49 derart von der Realisation der Noten herausgefordert wird, dass sie nicht komplett in dieser Unterrichtseinheit ‚abgeholt' werden kann und dieser Teil stattdessen nicht komplett im Zusammenspiel der drei erarbeitet wird. Es ist ‚absehbar', dass die Cellistin diesen Teil zu Hause üben wird und dieser Abschnitt in folgenden Unterrichtsstunden vertieft erarbeitet werden wird (Serie von Kammermusikunterrichtseinheiten [siehe oben]).

2.) Außerdem lässt sich ablesen, dass ca. 17 der Spielphasen durch die Lehrerin abgebrochen werden, während ca. 11 Spielphasen durch Spielprobleme der Schülerinnen beendet wird. Die Lehrerin bricht das Spiel ca. 11 Mal an Stellen ab, die musikalisch günstig sind, und damit an Stellen, bei

denen ein musikalischer Sinnabschnitt der Komposition abgeschlossen ist (siehe für detaillierte Ausführungen auch Kapitel V.B.3). Nach diesen Stellen gibt sie stets Hinweise, wie das Spiel ‚wirkte' und was die Musikerinnen in ihrem Spiel verbessern können/sollen, um das Zusammenspiel und die interpretative Realisation des Stückes zu verbessern. Diese Stellen der Komposition in Verbindung mit der musikalischen Unterrichtsinteraktion sind besonders diejenigen, an denen die *musikalische Gestaltung* der gemeinsamen Musik zum Gegenstand wird.

6 Mal bricht die Lehrerin das Spiel der Schülerinnen bereits nach wenigen Takten ab, um ihnen unmittelbar Anweisungen zu ihrem Spiel zu geben. Insbesondere an diesen Stellen wäre es absehbar gewesen, dass die jeweiligen Schülerinnen sonst weitergespielt hätten. Diese Stellen sind besonders diejenigen, an denen die Lehrende direkt ‚spielformend' eingreift und technische Anweisungen gibt, die *Konventionen im Streichinstrumentenspiel* entsprechen: Etwa gelernte, abgesprochene, notierte Fingersätze, Bogenbewegungen und rhythmisch korrekte Realisation der Musik.

Auch das Spiel der Schülerinnen selbst führt zu Abbrüchen bzw. dem Beenden von Spielphasen. Das ist ca. 11 Mal der Fall. Wobei die jungen Musikerinnen ca. 5 Mal das *Ende eines der Teile erreichen*, sodass das Spiel danach praktisch wie von selbst beendet wird. Man könnte vereinfacht behaupten, dass die Musikerinnen in diesen Stellen besonders erfolgreich waren.

In 6 Fällen wiederum sind die Musikerinnen mit der Realisation der Komposition derart herausgefordert, dass das Spiel nicht ohne Weiteres fortgeführt werden kann. Nichtsdestoweniger ist die Lehrerin *immer* diejenige, die das Spielgeschehen an diesen Stellen verbal aufgreift und anleitet, wie im Folgenden fortzufahren sei. Insgesamt ist es *immer* Dora, die *sprechend* bestimmt, wo in der notierten Komposition begonnen wird zu spielen und von wem von welcher Stelle der Komposition musiziert werden soll.

3.) Damit kommen wir zur dritten Beobachtung: Das Realisieren der Triosonate durch die drei Schülerinnen wird durch Dora derart angeleitet, dass sie die Schülerinnen zu dritt, aber auch zu zweit und teilweise alleine

spielen lässt. Dabei gibt es sogar eine Spielphase, in der sie als *vierte* Musikerin auftritt, die im Ensemble mitspielt (Spielphase 26). Insgesamt lässt Dora die Teenagerinnen 13 Mal *zu dritt*, 11 Mal *zu zweit* und 3 Mal *alleine* spielen. Die Spielphasen, in denen zwei der Schülerinnen spielen, lassen sich wiederum wie folgt differenzieren: 3 Mal Erste Geige und Cello, 2 Mal Zweite Geige und Cello und 6 Mal Erste Geige und Zweite Geige.

Auf diese Weise ‚zerlegt' die Lehrerin das Spiel der Triosonate in ihre Stimmen-Teile, sodass die jeweiligen Schülerinnen nicht nur das Realisieren der entsprechenden Notenabschnitte routinieren (!), sondern alle Beteiligte beim *Zuhören, einzelne Stimme heraushören* können und das Zusammengreifen mehrerer Stimmen sowohl beim eigenen Spiel als auch beim Zuhören erfahren. Dabei ‚nutzt' Dora diese Zweierspielphasen häufig dazu, die Schülerinnen auf ihr *Zusammen*spiel hinzuweisen, sodass die Beziehung zwischen einzelnen Stimmen besonders zum Gegenstand dieser Spielphasen wird.

Das Spiel einzelner Passagen durch jeweils *eine* Musikerin kann als *Üben* bezeichnet werden. Diese Übungsphasen leitet Dora zu Beginn des Spiels des Zweiten Teils ein (Spielphasen 19-21). Das kann dadurch erklärt werden, dass in der Spielphase 18 kurz der Teil Zwei begonnen wurde, dann aber Probleme bei der Realisation der Komposition auftraten, sodass sie die einzelnen Musikerinnen kurz diesen neuen musikalischen Teil *üben* lässt, um dann das Zusammenspiel anzuleiten. Dabei hat die Cellistin aber mehrmals große Schwierigkeiten (Spielphase 19), sodass Dora in „Teil D" (Spielphase 19-26) *sogar selbst die Cellostimme mit Keyboard unterstützt*, wodurch die Schülerinnen das Zusammenklingen der einzelnen Stimmen beim gleichzeitigen Spiel hören und realisieren können.

c. Zur Integration aller Episoden, Spiel und Redephasen: Die Ablaufstruktur des Unterrichts

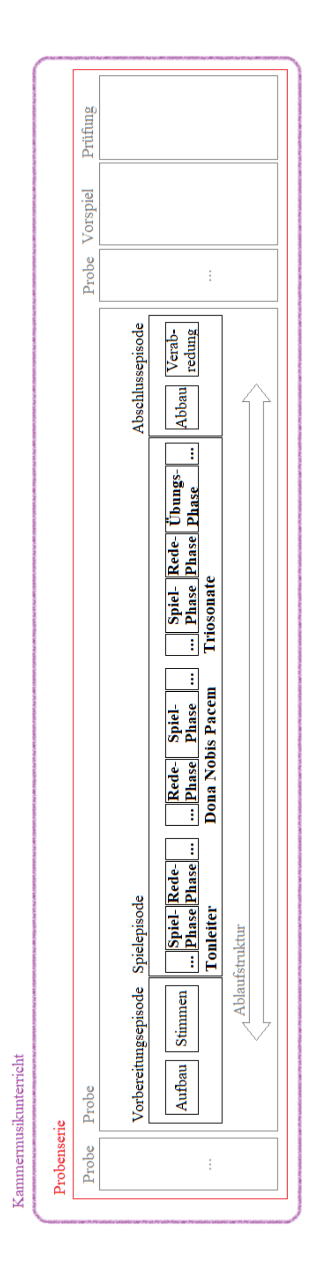
Um schließlich einen Überblick über den kompletten Ablauf der Unterrichtseinheit zu schaffen, sollen in diesem Abschnitt kurz alle situativ, interaktiv hergestellten Handlungssequenzen des Unterrichts übersichtlich dargestellt werden:

Vorbereitungsepisode	Spielepisode			Abschlussepisode
Aufbau, Stimmen	… Spiel-Phase, Rede-Phase …	… Rede-Phase, Spiel-Phase …	… Spiel-Phase, Rede-Phase, Übungs-Phase …	Abbau, Verabredung
	Tonleiter	Dona Nobis Pacem	Triosonate	

„Ablaufstruktur der Kammermusikunterrichtseinheit" (eigene Darstellung)

Die voranstehende Graphik bildet den rekonstruierten Ablauf der untersuchten sozialen Situation des Unterrichtes ab. Insgesamt setzt sich die Ablaufstruktur der Spielepisode aus 39 Spielphasen zusammen, wobei 3 auf das Spielen der Tonleiter (ca. 2 Minuten), 8 auf das Spielen von Dona Nobis Pacem (ca. 13 Minuten) und 28 Spielphasen auf das Spiel der Triosonate (ca. 30 Minuten) verwendet werden. Alle Spielphasen werden dabei maßgeblich durch die Lehrerin initiiert. Sowohl das Tonleiterspiel als auch das Spiel von Dona Nobis Pacem dienen dabei der *Vorbereitung* des Spiels der Triosonate, der nicht nur mit Abstand die meisten Spielphasen zugeordnet werden, sondern deren Spiel im Unterricht die meiste Zeit gewidmet wird. Alles in allem zeichnen sich die Handlungsvollzüge des Kammermusikunterrichtes dadurch aus, dass die Schülerinnen verschiedenes Musikrepertoire (Tonleiter, Dona Nobis Pacem und Triosonate) in *repetitiven Spielphasen wieder und wieder wiederholen*. Vor diesem Hintergrund darf behauptet werden, dass verschiedene leibkörperliche Handlungsvollzüge (etwa Spielen und Hören) durch diese repetitiven Spielphasen *routiniert, habitualisiert und konventionalisiert* werden; insbesondere dann, wenn man berücksichtigt, welche Spiel- und Hörfähigkeiten und welches Wissen die Schülerinnen bereits mitbringen (müssen), um die voraussetzungsreichen Anweisungen zu verstehen und realisieren zu können. Außerdem wurde gezeigt, dass sich diese repetitiven Handlungsphasen nicht nur auf eine einzelne Unterrichtseinheit beziehen, sondern auf eine ganze Serie von Unterrichtseinheiten, in denen zunehmend die Triosonatenkomposition erarbeitet wird, bis sie schließlich vor Publikum realisiert wird:

V.B.1.iii Die Ablaufstruktur der Kammermusikunterrichtseinheit

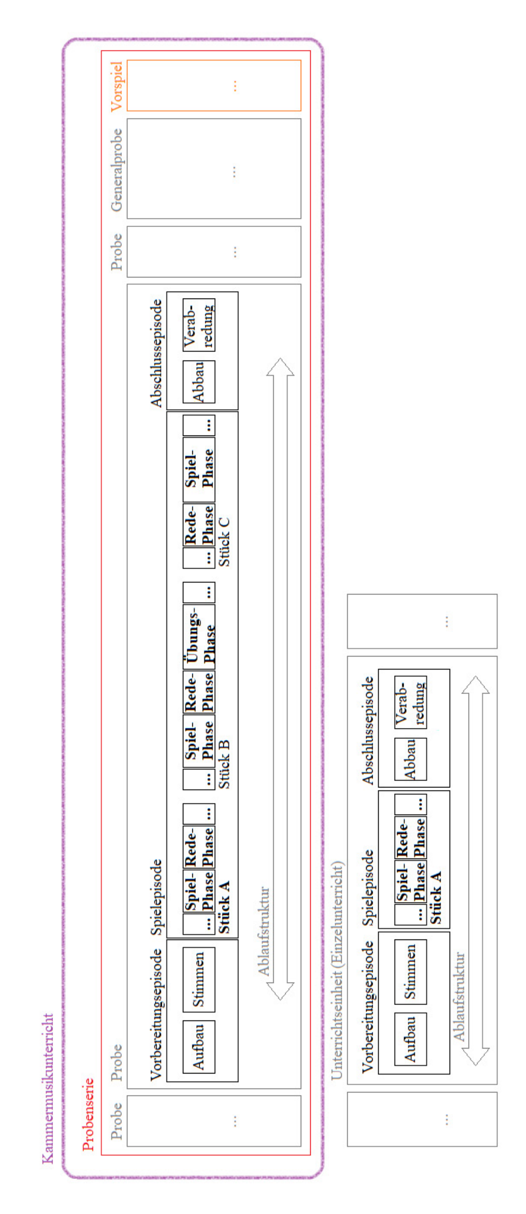


„Probenserie des Kammermusikunterrichts“ (eigene Darstellung)

V.B.1.iv (Geteiltes) Wissen gemeinsamen Musizierens als Ergebnis repetitiver Kommunikationszusammenhänge

Anschließend an die letzten Ausführungen kann im Folgenden eine weiterreichende (Überblicks-)Integration der vorangegangenen Unterkapitel geleistet werden; denn die Schülerinnen haben nicht nur Kammermusikunterricht, sondern darüber hinaus Einzelunterricht, in dem die zu spielende Triosonate ebenso geübt und erlernt wird:

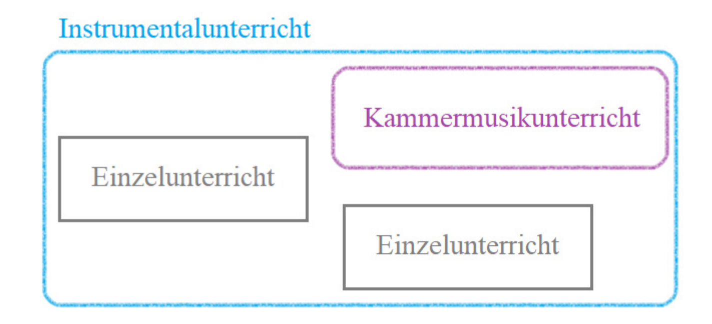
V.B.1.iv (Geteiltes) Wissen gemeinsamen Musizierens
als Ergebnis repetitiver Kommunikationszusammenhänge



„Serien sozialer Situationen des Musizierens in der Streichinstrumentalausbildung“ (eigene Darstellung)

Wie in dieser Graphik abstrakt angedeutet wird, ist dabei der Einzelunterricht in seinem Ablauf auf ähnliche Weise parallel strukturiert wie der Kammermusikunterricht. Auch hier ist das Handeln der Lehrperson entscheidend, um sowohl die Spiel- und Redephasenwechsel als auch die Übergänge von einem Musikrepertoire zum nächsten vorzugegeben.

Außerdem wurde gezeigt, dass die Schülerinnen nicht nur Kammermusik- und Einzelunterricht parallel haben, sondern bereits auf acht Jahre *Einzel-unterricht* und Instrumentalspiel zurückblicken können, was sie wiederum in die Lage versetzt, das gemeinsame Musizieren im Sinne des Klassischen Streichensemblespiels zu *erlernen*:



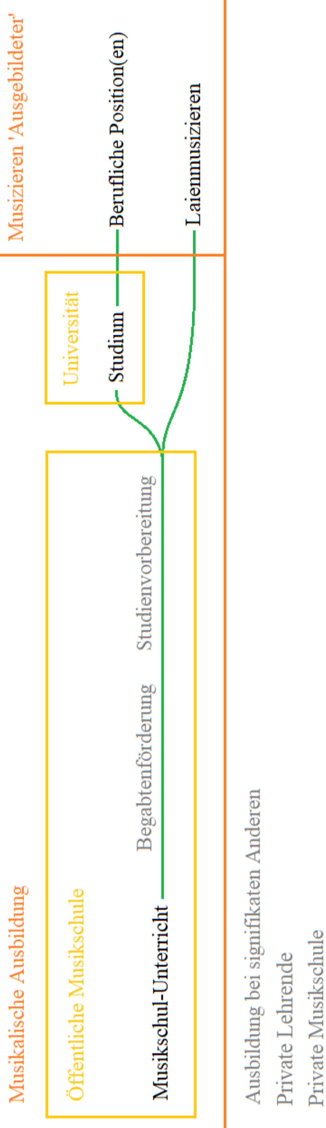
„Instrumentalausbildung als Zusammensetzung von Einzel- und Ensembleunterricht“ (eigene Darstellung)

Da eine entsprechende Darstellung den Rahmen sprengen würde, müssen die Lesenden sich nun selbst vor Augen halten, dass sich sowohl Einzelunterricht als auch Kammermusikunterricht in repetitiven Spielphasen realisieren; diese (re-)produzieren wiederum in der Summe mit Vorbereitung und Abschluss die rekonstruierte Ablaufstruktur der Unterrichtssituationen des Streichinstrumentenspiels und finden in hier sogenannten Serien statt. Nun könnte auch noch das alleinige Üben der Schülerinnen zu Hause ergänzt werden, aber das Konzept der dargelegten Graphiken ist sicherlich deutlich geworden.

(Auch ich selbst hatte ab 1997 gleich strukturierten Cellounterricht, sowohl im sozial-kulturellen Kontext der Musikschule als auch im Kontext selbstständiger Lehrtätigkeiten meiner Cellolehrer:innen, die wiederum in der gleichen Weise ausgebildet wurden. Zuletzt: Auch die Unterrichtseinheiten, die ich im Kontext eines öffentlichen Kammermusikunterrichtes und im Kontext des Studiums eines Klassischen Streichquartetts beobachten konnte, wurden vor allem durch die Lehrenden auf parallele Weise strukturiert.)

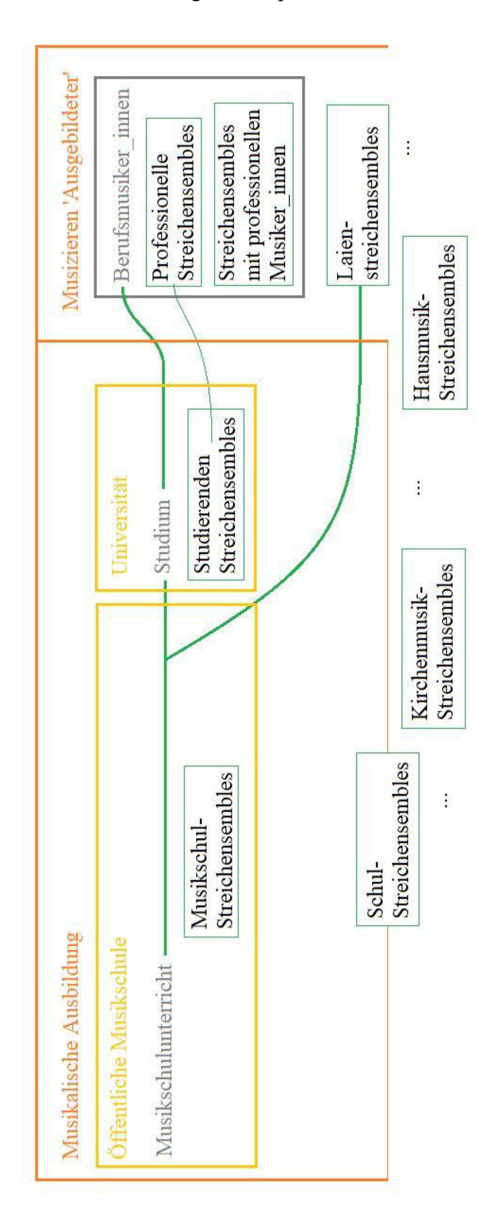
Damit kommen wir zur *Rolle* der Lehrenden in den hier beschriebenen Unterrichtskontexten. Bei allen hier erwähnten Personen handelt es sich um studierte, professionelle Streichmusiker:innen. Auch sie haben die Spielweisen in ähnlichen Formen routiniert, habitualisiert und konventionalisiert. Dabei (re-)produzieren diese Lehrkräfte in der Interaktion mit den Schüler:innen kommunikative Rollen, in denen sie das zu erlernende Spiel anleiten, bewerten und formen.

Die Lehrkräfte treten aber nicht nur in Form kommunikativer Rollen auf, sondern haben zudem eine soziale Rolle inne, die sie in der Institution einer Musikschule oder Universität organisational, formell innehaben. Dies wiederum leitet über zum größeren institutionellen wie organisationalen Kontext der Streichinstrumentalausbildung Klassischer Streichmusiker:innen. Wie oben gezeigt wurde (Kapitel V.B.1.o), ist der Instrumentalunterricht in der öffentlichen Musikschule in einer Stufenstruktur organisiert, die zwischen dem Musizieren angehender Laien- und Berufsmusiker:innen unterscheidet, sodass sich eine Klassische Streichmusiker:innenlaufbahn wie folgt schematisch darstellen lässt:



„Laufbahn Klassischer Streichmusiker:innen in Bezug auf Ausbildungsinstitutionen“ (eigene Darstellung)

Nicht nur, dass sich eine solche Darstellung typischer Ausbildungslaufbahnen rekonstruieren lässt, der sozial-kulturelle Kontext beispielsweise der Musikschule führt dazu, dass bestimmte *Arten von Streichensembles* nur im Kontext der entsprechenden Institution *existieren*; wie z. B. das untersuchte Streichtrio, das von seiner Lehrerin zusammengesetzt wurde und nie ohne die Anwesenheit der Lehrerin gespielt hat. Dem folgend können verschiedene Arten von Streichensembles diesen abstrakt dargestellten Ausbildungslaufbahnen von Streichmusiker:innen zugeordnet werden:



„Arten von Streichensembles in Relation zur Laufbahn Klassischer Streichmusiker:innen“ (eigene Darstellung)

Das untersuchte Streichtrio ist in dieser Graphik den „Musikschulstreichensembles“ zuzuordnen. Im Rahmen der vorliegenden Promotionsschrift wird des Weiteren das Musizieren eines „Streichensembles mit professionellen Musiker:innen“ und eines „Laienstreichensembles“ (Kapitel V.B.2 und 3) vorgestellt werden.

Aus dieser Einordnung lassen sich schließlich einige charakteristische Eigenschaften des Streichtriospiels im Unterricht im Unterschied zum Musizieren der Laien und Profis in ihren Proben (Kapitel V.B.2 und 3) benennen: Erstens (1) zeichnet sich das Musizieren des Streichtrios dadurch aus, dass eine Art Dirigentin das Spiel leitet (die Lehrerin). In keiner der anderen untersuchten sozialen Situationen ist eine dirigierende Instanz personifiziert. Zugleich wird das Gleichberechtigungsprinzip von Streichensembles im Unterricht *nicht* grundlegend unterlaufen (Kapitel III.C.2.iii). Zweitens (2) wird in keiner der anderen untersuchten Situationen das Zusammenspiel mit einer Tonleiter oder einem anderen Musikrepertoire vorbereitet. Zwar beginnen auch die anderen Ensembles ihr Spiel meist mit relativ leichten Stücken, die *auch* dem Einspielen dienen, dieses Repertoire ist aber zugleich angedacht, um vor Publikum gespielt zu werden. Schließlich (3) ist die Länge der Unterrichtssituation charakteristisch, da sie mit einer entsprechenden Organisation verbunden ist. Die anderen Ensembles entscheiden mehr oder weniger selbst, wie lange sie proben möchten, sodass eine Probe auch mehrere Stunden in Anspruch nehmen kann.

Kapitel V.B.2: Das Musizieren eines Cellolaienquintetts in der Generalprobe. Die Hörwelt gemeinsamen Musizierens

Inhalt

V.B.2.i Das Laiencelloquintett und die Musiker:innen[152]

Nachdem im letzten Kapitel das Schülerinnenstreichtrio vorgestellt wurde, wendet sich das vorliegende Kapitel dem Musizieren eines Ensembles zu, in dem zur Zeit der Feldbeobachtungen die Forscherin selbst Mitglied ist. Es handelt sich um ein Laienquintett und dessen Spiel in seiner Generalprobe. Jenes setzt sich aus fünf Cellist:innen zusammen. Die Mitglieder sind alle erwachsen (zur Zeit der Feldbeobachtungen etwa zwischen 26 und 49 Jahren) und haben ihre Instrumentenausbildung mehr oder weniger abgeschlossen. Alle haben über viele Jahre das Cellospiel an der Musikschule und/oder bei privat lehrenden professionellen Cellist:innen gelernt (Kapitel V.A und V.B.1).

Demzufolge wird im Folgenden das Musizieren ausgebildeter Streichinstrumentalist:innen beschrieben. Sie werden als „Laien“ bezeichnet, da die Mitglieder weder an der Universität das Cellospiel studiert haben, noch hauptberuflich als Musiker:innen arbeiten. Sie praktizieren das Cellospiel unterschiedlich häufig, intensiv und lange. Manche sind in mehreren Musikgruppen aktiv, manche üben mehrmals die Woche, andere sind zur Zeit der Feldbeobachtungen nur Teil dieses einen Quintetts und spielen hauptsächlich im Kontext der Proben des Ensembles, die etwa wöchentlich stattfinden.

Die Gruppe existiert zur Zeit der Feldbeobachtungen seit ca. anderthalb Jahren und hat durch Freundschaften, kollegiale Beziehungen und Zufallsbegegnungen zusammengefunden. Dabei wandelte sich die Konstellation der Mitglieder im Laufe der Zeit immer wieder. Die Gruppe begann als Streichtrio mit zwei Celli und einer Bratsche, wobei ich selbst eines der Gründungsmitglieder war. Im Laufe der Zeit kamen drei weitere

[152] Teile des vorliegenden Kapitels wurden im Artikel „Gemeinsames Musizieren verstehen. Zur Sinnlichkeit des Musizierens in Streichensembles“ der Autorin (Vollmer, 2021) vorveröffentlicht. Ich danke insbesondere Paul Eisewicht für die wertvollen Hinweise!

Cellist:innen hinzu, sodass die Gruppe kurze Zeit als Sextett existierte, bis der Bratscher aufgrund eines Umzugs die Gruppe verlassen musste (Kapitel V.O).

Das Ensemble erarbeitete sich im Laufe seiner Geschichte ein wachsendes Musikrepertoire (V.B.2.ii.b.). D. h., dass sich das anfängliche Streichtrio (Cello, Cello, Bratsche) Stücke erarbeitete, in die die neuen Mitglieder Stück für Stück integriert wurden, und zunehmend neue Stücke hinzukamen. Insbesondere das stabil gehaltene und wachsende Musikrepertoire der Gruppe stellt eine Art Integrationsgröße des Ensembles dar. Denn obwohl sich die Zusammensetzung des Ensembles immer wieder leicht wandelte, blieb das Ensemblespiel durch das gleiche Musikrepertoire in gewisser Weise gleichförmig und stabil (V.B.2.ii.b).

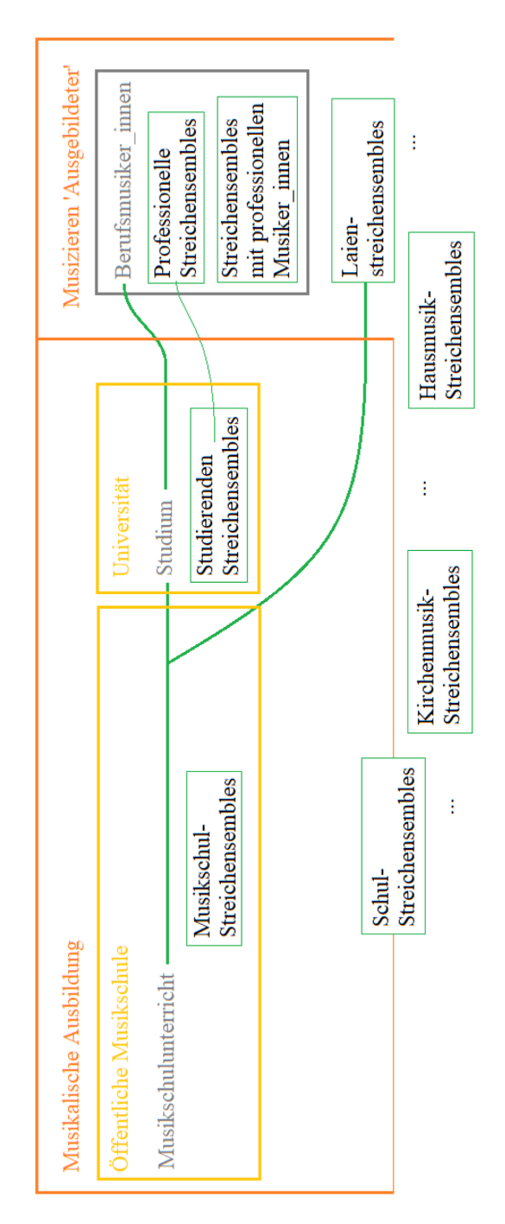
Insgesamt handelt es sich um eine ‚witzige Gruppe', weil wir keinen besonderen Anspruch auf musikalische (Klassische) Perfektion erheben und der Spaß das erste Gebot des gemeinsamen Musizierens ist. So wird in den Proben viel geplaudert, gelacht, ein Feierabendbier getrunken und nicht erwartet, dass die Mitglieder für die Proben perfekt vorbereitet sein müssen. Es wird hingenommen, dass Mitglieder vor und nach den Proben nicht üben können oder wollen und dass sich das gemeinsame Musizieren eher langsam weiterentwickelt (im Verhältnis zu anders gerahmten Ensembles). Nichtsdestoweniger werden verschiedene Ambitionen und Ansprüche an das Ensemblespiel gelegentlich zum Thema, etwa wenn einzelne Mitglieder davon genervt sind, dass einzelne musikalische Probleme schleppend gelöst werden.[153] Dennoch handelt es sich um eine Freizeitgruppe, deren Spiel Spaß machen soll und muss, da die *Motivation* der Mitglieder die Gruppe zusammenhält. Die vorangegangenen Ausführungen zur Gruppe sind durchaus exemplarisch für Ensembles, die jenseits organisationaler und institutioneller Kontexte musizieren, denn sie müssen Zeit, ökonomische Freiheit und Lust auf das Musizieren haben.

---

[153] Ohne die Ausführungen hier zu weit zu führen: Wenn ein Auftritt ins Haus steht, treten Streitigkeiten häufiger auf.

Wenn das Schülerinnenstreichtrio mit dem Laienquintett verglichen wird, lassen sich zusammenfassend die charakteristischen Unterschiede derselben hervorheben: Während das Schülerinnentrio durch die Initiative der Lehrerin von ‚außen' zusammengesetzt wurde, fanden sich die Mitglieder des Cellolaienquintetts aus Eigeninitiative zusammen. Die Jugendlichen des Trios sind alle gleich alt und haben ungefähr die gleichen Spielfähigkeiten, während die Mitglieder des Celloensembles unterschiedlich alt und routiniert im Spiel sind.

Die Untersuchung des vorangegangenen Kapitels lieferte einen exemplarischen Einblick in die Ausbildung von Klassischen Streichinstrumentalist:innen, die die Laiencellist:innen in ähnlicher Form auch hatten. Dem folgend könnte es sein, dass die Schülerinnen (aus Kapitel V.B.1) in ihrer Zukunft selbst Teil eines ähnlich strukturierten Laienensembles werden. Zur Anschauung dieser Zusammenhänge siehe folgende Abbildung, die in Kapitel V.B.1 hergeleitet und erläutert wurde:



„Arten von Streichensembles in Relation zur Laufbahn Klassischer Streichmusiker:innen“ (eigene Darstellung)

Während das Schülerinnentrio den „Musikschul-Streichensembles“ zugeordnet wurde (links, mittig in der Graphik), kann das Cellolaienquintett den „Laienstreichensembles“ (rechts, unten in der Graphik) zugeordnet werden.

Die Analyse des vorliegenden Falles dringt nun deutlich ‚tiefer‘ in die Details gemeinsamen Musizierens vor, als die vorangegangene Analyse des Schülerinnenmusizierens. Im Folgenden geht es dabei vor allem um die Frage, wie die Musiker:innen das Zusammenspiel *sinnlich wahrnehmen*, vor allem *hören* und welche *Hörbedingungen* geschaffen werden müssen, damit das gemeinsame Musizieren gelingen kann. Auf diese Weise wird in diesem Kapitel die HÖRWELT der Streichensembles (re-)konstruiert. Dabei wechselt die Beschreibungsperspektive stärker in die *Handlungsperspektive* einer einzelnen Musikerin (meine eigene). Dieser Fokus ist insbesondere vor dem Hintergrund der bisherigen Forschung zu musikalischen Interaktionen relevant, weil sie dort ein blinder Fleck zu bleiben scheint (Kapitel III).

Im Folgenden geht es deswegen nicht um die Beschaffenheit von Klängen, wie sie etwa von der Psychoakustik fokussiert wird, oder um „auditive Wissenskulturen“ wie sie im Sammelband von Brabec de Mori und Winter (2018) adressiert werden. In diesem Kapitel soll es vielmehr darum gehen, wie Instrumentalist:innen *beim* Musizieren Hören, um ihr Spiel wechselseitig zu koordinieren. Es wird gezeigt, dass es in der Interaktion unterschiedliche *Semantiken des Hörens* gibt, die Musiker:innen selbst unterscheiden. Zudem wird argumentiert, dass das Hören im musizierenden Kontext keine passive Form sinnlicher Wahrnehmung darstellt, sondern mit dem Wissen (Kapitel V.B.1), der räumlichen Position und der Perspektivität der musizierenden Subjekte verknüpft ist und mithilfe räumlicher Arrangements gebaut wird (siehe auch Kapitel V.B.3). Dafür wird der Begriff der „Reziprozität“ (Kapitel II) aufgegriffen und anhand der sinnlichen Wahrnehmung des Streichinstrumentenspiels beim gemeinsamen Musizieren illustriert.

Um sich der „Sinnlichkeit“ (Kapitel II) des Streichensemblespiels zuzuwenden, ist mein Laienquintett besonders geeignet, da sich durch die „beobachtende Teilnahme“ besondere methodische/methodologische Zugänge zum Forschungsgegenstand eröffnen (Kapitel IV). Zudem kommt in der vorliegenden Beschreibung die „fokussierte Hermeneutik“ zur Anwendung (Kapitel IV). Im Laufe der Forschung konnten mehrere Proben des Ensembles mit Video aufgezeichnet werden. Gerade diese Daten erwiesen sich bei der Untersuchung der Sinnlichkeit der Musizierenden als besonders fruchtbar, da ihr unvermittelt nachgegangen werden kann. Die *typische* sinnliche Perspektive als Musikerin kam besonders in Datensitzungen und der Interaktionsanalyse zum Tragen (Kapitel IV).

V.B.2.ii Die Generalprobe

Im Folgenden steht eine Generalprobe des Ensembles im Fokus. Es handelt sich um eine besondere Probenform, die sich dadurch auszeichnet, dass sie kurz vor einem Konzert realisiert wird. Im Fallbeispiel handelt es sich um das erste Konzert der Gruppe und die Musiker:innen können am Tag vor dem Auftritt, das erste Mal in dem Raum spielen, in dem auch das Konzert stattfinden wird.

a. Die Probenserie

Das Konzert des Laienquintetts wurde in mehreren aufeinanderfolgenden Probensituationen vorbereitet, sodass die Generalprobe des Quintetts einer PROBENSERIE zugeordnet werden kann.[154] Im Fall der Celloband gab es zahlreiche Proben, die sich über die anderthalb Jahre ihrer Existenz verteilen. Dabei konnten allein zehn dieser Proben mit Video aufgezeichnet werden, während es allerdings deutlich mehr musikalische Treffen gab. Sie fanden im Abstand von ein bis zwei Wochen statt, wobei in leicht unterschiedlichen Konstellationen musiziert wurde (siehe oben).

[154] Ebenso wie die Vorspiele des Schülerinnentrios als auch das Konzert des Streichquartetts (Kapitel V.B.1 und 3).

Die Treffen in der frühen Periode der Existenz des Ensembles waren nicht Proben im engeren Sinne des Wortes. Ihr Hauptzweck war nicht in erster Linie, ein Konzert vorzubereiten, sondern zunächst nur, ein größeres Musikrepertoire Stück für Stück aufzubauen.[155] Erst nachdem die Gruppe mehrere Stücke den eigenen Ansprüchen entsprechend gut spielen konnte, sodass ein kürzeres Konzert realisierbar wurde, wurde nach Auftrittsmöglichkeiten gesucht. Nichtsdestoweniger musste das Musikrepertoire des Konzerts über einen längeren Zeitraum und mehrere Treffen *vorbereitet* werden. Vor diesem Hintergrund können auch diese frühen Treffen – sozusagen rückblickend – als Proben verstanden werden. Mit dem ersten Termin für das Konzert, wurde das Musizieren auch im engeren Sinn des Wortes „geprobt", sodass in SITZANORDNUNGEN gespielt wurde, die sich an einem möglichen Publikum ausrichten, und sich zunehmend konkret die Frage stellte, wie vor einem Publikum aufgetreten und welches Musikrepertoire vorgespielt werden soll (siehe unten).

b. Das Musikrepertoire

In den früheren Ausführungen deutete sich bereits an, dass die „Celloband" ein anders geartetes Musikrepertoire spielt, als beispielsweise die Schülerinnen und das in der Beschreibung folgende Streichquartett (Kapitel V.B.3). So stellt sich z. B. die Frage, wie es möglich ist, dass sich im Laufe der Existenz des Ensembles immer wieder neue Musiker:innen in ein stabil gehaltenes Musikrepertoire integrieren ließen, denn Klassische Streichensembles sind derart komponiert, dass nicht ohne Weiteres eine Stimme ‚hinzugedichtet' werden kann.

Dass das Hinzukommen neuer Musiker:innen relativ einfach möglich war, ist dadurch zu erklären, dass die Gruppe vor allem populäre Unterhaltungsmusik spielt. Auch wir spielen mithilfe von Noten (!), allerdings Stücke wie „Griechischer Wein" von Udo Jürgen, „Nothing Else Matters" von Metallica, „Das Model" von Kraftwerk oder „Come as you are" von Nirvana. Diese Stücke sind im Original nicht für Streichensembles bestimmt,

[155] Das spiegelt sich auch darin wider, dass in diesen Treffen die Gruppe meist im Kreis saß (V.B.2.iii).

sondern wurden für den Bedarf der Gruppe „arrangiert". D. h., dass die Aufteilung sinnvoller Stimmen dieser Songs auf mehrere Streichinstrumente selbst organisiert wurde.

Dafür kann beispielsweise im Internet auf hilfreiche Seiten zurückgegriffen werden, auf denen verschiedene Menschen arrangierte Noten bekannter Hits kostenfrei anbieten. Typischerweise passen dabei die angebotenen Noten nicht perfekt auf die Bedürfnisse unserer Band. Z. B. werden zu viele Stimmen angeboten, einzelne Stimmen sind zu hoch und lassen sich auf Cello nicht realisieren, die angegebenen Notenschlüssel können von Cellist:innen nicht ohne Weiteres gelesen werden usw. (Kapitel III.A.5).

Auch hierfür wird eine relativ einfache Lösung angeboten: Die arrangierten Stücke werden in Form einer sogenannten „Midi-Datei" angeboten („Musical Instrumental Digital Interface"), die eine Übertragung der Stücke in Musik-Software erlaubt, die das weitere Arrangieren der Noten vereinfacht. So können Stimmen beispielsweise einfach „transponiert" (die Stimmen werden in andere Tonarten ‚übersetzt', höher oder tiefer gemacht) und/oder in andere Notenschlüssel übertragen werden.[156]

Diese Aufgaben hat zur Zeit der Feldbeschreibungen vor allem unser „Erster Cellist"[157] übernommen. Er war nicht nur Gründungsmitglied der Gruppe, sondern hat bereits in anderen Musikgruppen gespielt und stellte uns passende Noten zur Verfügung. Als immer mehr Cellist:innen zur Gruppen hinzukamen, konnten den einzelnen Songs immer mehr Stimmen zugefügt werden, sodass die Stücke des Ensembles zunehmend voluminös, vielschichtig und -stimmig wurden.

[156] Dass das möglich ist, ist wiederum mit der rationalisierten Grundstruktur des diatonischen Tonsystems und entsprechendem Zeichensystem verbunden (Kapitel III.A).

[157] Zur Zeit der vorliegenden Feldbeobachtungen, spielt er häufig die Erste Stimme der Songs, war Gründungmitglied der Gruppe und betreibt am intensivsten das Cello-Spiel, sodass er besonders anspruchsvolle Stimmen spielen kann. Deswegen ‚gebührt' ihm der Titel des „Ersten Cellisten" – ohne dass das in der Band explizit kommuniziert wurde.

Ein Wandel der Stimmenvergabe entstand durch das Verlassen des Bratschisten. Solange unser Bratschist Teil der Gruppe war, spielte er jeweils die Erste Stimme der Stücke und damit sozusagen die Gesangsstimme der Songs. Das liegt daran, dass er das höchste Instrument spielte, dessen Klang sich über den tieferen Celloklängen abhob (Kapitel III.A.5). Nachdem die Gruppe nur noch aus Cellist:innen bestand, wurden bisherige Stimmvergaben neu sortiert.

Jedes Stück brauchte nun jemand neues, um die Erste Stimme zu realisieren, sodass eine neue Dynamik in der Stimmvergabe entstand. Gleichzeitig gab es nun eine ‚Stimmen-Ordnung', die sich durch eine besondere Flexibilität auszeichnete: Jede Stimme jedes Stückes war nun für Cello notiert, sodass theoretisch alle Mitglieder der Gruppe, alle Stimmen spielen konnten.[158] Dabei wurden die Stimmen vor allem nach den unterschiedlichen Spielfähigkeiten verteilt, sodass z. B. manche Mitglieder weder Erste bis Dritte Stimme spielen wollten, weil ihnen diese musikalischen Teile zu anspruchsvoll waren.

Gleichzeitig haben wir in der Gruppe drei Cellist:innen, die etwa ähnlich fortgeschrittene Spielfähigkeiten haben[159] (vgl. Kapitel V.B.1). Das hatte zur Folge, dass wir nicht nur die Stimmen unterschiedlich verteilt haben – in einem Stück war mal der eine Erstes Cello, mal die andere; sondern auch, dass wir bei routinierteren Stücken[160] nun einfach spontan Noten und damit musikalische Stimmen in den Proben tauschen konnten. Auf diese Weise konnten neue Spielherausforderungen geschaffen werden, man

[158] In Bezug sowohl auf die leichte Lesbarkeit der Noten als auch auf die entsprechenden Tonhöhen bezüglich der Materialität der Instrumente.
[159] Dabei hat jeder und jede von ihnen unterschiedliche speziellere Kompetenzen: der Eine kann besonders gut den Violinschlüssel lesen und sehr hohe Töne realisieren, der Andere ist besonders gut in der Realisation anspruchsvoller Rhythmen, die Dritte hat ein Händchen für die musikalische Gestaltung verhältnismäßig langweiliger Melodiestimmen. Gleichzeitig haben wir alle miteinander und voneinander gelernt, sodass wir zunehmend routiniert in der Lage waren, auch die Stimmen der jeweils anderen zu realisieren.
[160] Stücke, die wir von Beginn der Existenz der Gruppe in jeder Probe spielten (z. B. „Nothing Else Matters").

entwickelte im Spiel ein tiefergehendes Verständnis für die musikalischen Stimmen der anderen und konnte den anderen neue Interpretationsmöglichkeiten für unterschiedliche Musikteile ‚vorspielen'.

Für unser erstes Konzert wählten wir folgendes Musikrepertoire aus, das wir in entsprechender Reihenfolge bei dem Konzert und damit *auch in der Generalprobe* spielten:

1.) „Impromptu" von Julius Klengel.
Zur Zeit der Feldbeobachtungen ist dieses Stück die einzige Klassische Streichensemblekomposition aus unserem Musikrepertoire.[161]
2.) „The Unforgiven" von Metallica[162]

---

161 Wenn die Lesenden sich das Stück einmal anhören möchten: Eine mögliche Interpretation dieses Stückes von vier jungen Cellisten findet sich unter folgendem Link: https://www.youtube.com/watch?v=3KSbTRgtpss
Dabei sieht man die Vier bei einem Auftritt in einer Kirche. Ihr Spiel ist durchaus fortgeschritten, aber es ist beispielsweise für die ausgebildete Cellistin zu *hören*, dass die Intonation der einzelnen Stimmen nicht perfekt gelingt.
So ähnlich klingt auch unsere Realisation des Stückes (!) – auch uns gelingt keine perfekte Intonation, sodass dieses Video einen exemplarischen Eindruck der musikalischen Qualität unseres Spiels vermitteln kann.
Zum Vergleich findet sich unter folgendem Link eine Interpretation, deren Intonation im Sinne des standardisierten Tonsystems *korrekt* ist, wobei es sich zugleich um eine professionelle Aufnahme handelt:
https://www.youtube.com/watch?v=FHSFaWkBU9g
Dass das Stück etwa in einem etwas schnelleren Tempo interpretiert wird, ist dabei nicht der ausschlaggebende Punkt, der die ‚musikalische Qualität' der beiden Interpretationen unterscheidet; sondern, dass in dieser letzten Aufnahme die Celli in ihrem Zusammenklang korrekte – im Sinne der Komposition – Intervalle realisieren.

162 Zum Nachhören: Dieses Stück findet sich in einer Interpretation für vier Celli von der bekannten Celloband „Apocalytica" unter folgendem Link:
https://www.youtube.com/watch?v=xgSIyMf0CW4
Wir selbst spielen das Stück nicht derart ‚professionell' (!) und sowohl in dieser Aufnahme als auch generell wird bei Apocalyptica nicht rein akustisch gespielt. So wird in der Aufnahme ein besonders hörbarer Soundeffekt eingesetzt [ab

3.) „Das Model“ von Kraftwerk[163]
4.) „Nothing Else Matters“ von Metallica[164]|[165]
5.) „Griechischer Wein“ von Udo Jürgens[166]
Dieses Stück will und wird unsere Gruppe als Zugabe spielen und es wird damit regulär in der Generalprobe gespielt.

Zeitpunkt 0:51]. Nichtsdestoweniger kann das Video einen Eindruck von dem Klangcharakter vermitteln, die das Stück bei der Realisation mit Celli erfährt. Zum Vergleich eine Aufnahme des Ursprungsoriginals von der populären Metallband Metallica: https://www.youtube.com/watch?v=Ckom3gf57Yw

[163] Das Original lässt sich hier nachhören:
https://www.youtube.com/watch?v=Ckom3gf57Yw
Eine mögliche Interpretation für Streichensemble und Gesang zum Vergleich hier:
https://www.youtube.com/watch?v=GiRI5di49mA

[164] Die originale Fassung von Metallica kann hier gehört werden:
https://www.youtube.com/watch?v=tAGnKpE4NCI
Zum Vergleich wieder eine Interpretation von Apocalyptica für vier Celli:
https://www.youtube.com/watch?v=mjvGjUovxPU&ab_channel=Apocalyptica

[165] Dass wir als Cellogruppe populäre Songs und mehrere Stücke von Metallica mit Celli realisieren, führt dazu, dass wir nicht nur von außen, sondern auch wir uns selbst, mit der Band Apocalyptica verglichen werden und vergleichen. Das beeinflusst unser eigenes Spiel direkt wie indirekt, da wir alle Stücke in den verschiedenen Varianten kennen. Tatsächlich haben wir auch mit mehreren Ensemblemitgliedern ein Konzert der Band besucht, die zumindest unter Cellist:innen sehr bekannt ist und eine Art ‚Vorbildcharakter‘ hat – auch wenn die Meinungen darüber, ob das Spiel der Gruppe nun besonders ‚musikalisch hochwertig‘ sei oder nicht, auseinandergehen – ganz abgesehen davon, ob die Musik gefällt oder nicht.

[166] Eine originale Fassung findet sich hier:
https://www.youtube.com/watch?v=D8hAhqDcVRA
Eine nachhörbare Version für Streichensemble konnte nicht gefunden werden.

V.B.2.iii Die Ablaufstruktur der Generalprobe: Schon wieder eine Vorbereitungsepisode? Zum wiederholten Auf- und Umbau der Sitzanordnung

Wie bereits angeführt, zeichnet sich die Generalprobe dadurch aus, dass sie kurz vor einem Konzert stattfindet. D. h., dass die Gruppe das zu spielende Musikrepertoire bereits lange und bei zahlreichen Treffen geprobt hat und das Spiel der Stücke derart routiniert ist, dass die Songs am Stück durchgespielt werden können und sollen. Denn in Generalproben wird versucht, das Musikprogramm, ‚wie beim Konzert' *durchzuspielen*.

Zu diesem Zweck kann die Gruppe *das erste Mal in dem Raum* proben, in dem auch das Konzert am nächsten Tag stattfinden wird. Das musikalische Programm wird mehrmals durchgespielt, um sich mit den Raumbedingungen vertraut zu machen. Zunächst wird eine Sitzanordnung aufgebaut (AUFBAUPHASE), dann die Instrumente gestimmt (STIMMPHASE), um anschließend das musikalische Programm ein paar Mal durchzuspielen (SPIELEPISODE). Tatsächlich geschieht in dieser Generalprobe dabei etwas Unvorhergesehenes, sodass die Ablaufstruktur dieser Probe von der Grundstruktur VORBEREITUNGS-, SPIEL- und ABBAUEPISODE abweicht (vgl. Kapitel V.B.1.iii und V.B.3.iii).

Auf Abbildung 1 sehen wir einen Moment, in dem die Musiker:innen, gerade das *erste* Stück des Programms des Konzerts *und* der Generalprobe spielen: „Impromptu" von Julius Klengel. Dabei haben die Musiker:innen jeweils einen Notenständer vor sich, auf dem die Noten der jeweiligen musikalischen Stimme liegen.[167]

[167] In einer solchen Konstellation mit fünf Musiker:innen wäre es untypisch, mithilfe der Partitur zu spielen – u. a., weil sie für einen Notenständer zu viel Platz benötigen würde und beim Musizieren unübersichtlich wäre.

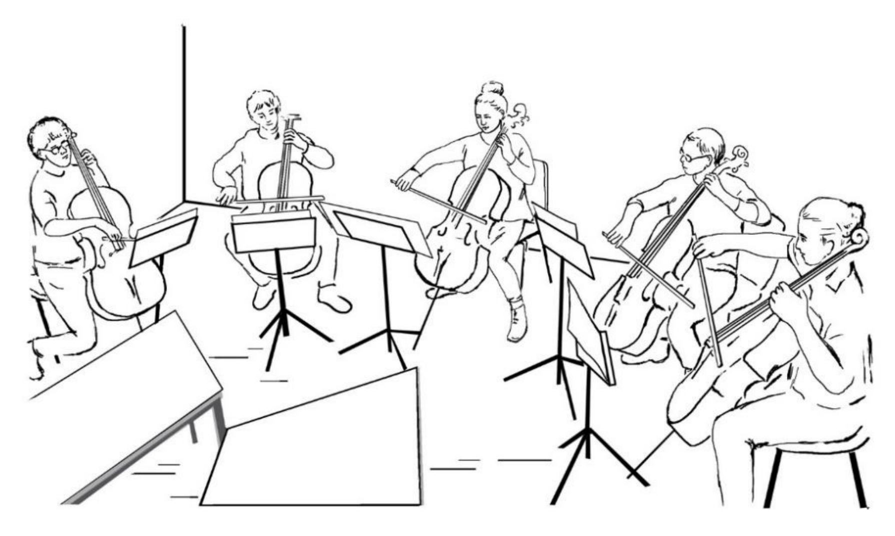


Abbildung 1: „Erste Sitzordnung“ (eigene Darstellung)[168]

Nach dem Ausklang des ersten Stücks entsteht ein Gespräch, aus dem der nachfolgende Auszug stammt. Zur Nachvollziehbarkeit ist ein Bild mit den Sitzpositionen und den entsprechenden Namen beigefügt: Abbildung 2.

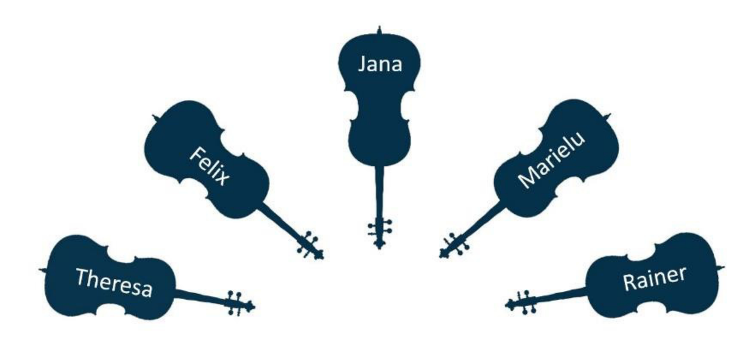


Abbildung 2: „Erste Sitzanordnung – Positionen mit Namen“ (eigene Darstellung)

[168] Ich danke Marie Tuma für die Unterstützung bei der Bearbeitung der Darstellungen!

Ich (Theresa) stehe auf, strecke meinen Arm Richtung Rainer aus und mache mit meiner Hand eine Bewegung, die Rainer zu meinem Körper heranwinkt, und sage:

Theresa:	„[…] und: Ich kann Dich [Rainer] nicht hören."
Marielu:	„Ja, das ist allerdings richtig. Also ich höre nur Rainer. Ich höre nicht mal Jana."
Jana:	„Ich höre Marielu, aber… mich manchmal."
Theresa:	„Also ich höre mich und ein bisschen Felix und dann ahne ich bei hohen Tönen, dass Rainer spielt."
Marielu:	„Dann müssen wir wohl ein bisschen zusammenrutschen."

a. Die Ablaufstruktur der Generalprobe: Die besondere Verschränkung von Auf- und Umbau der Sitzordnung und Spielphasen – die räumlichen Anordnungen der Probe

Daraufhin beginne ich damit, die Tische wegzuräumen, um Platz für eine neue Sitzanordnung zu schaffen. Im Laufe der Probe setzen sich die Musiker:innen in der Reihenfolge der Abbildungen mehrmals um, bis sie sich schließlich für die Sitzposition unten rechts (Abbildung 3, Bild 4) entscheiden, in der auch das Konzert gespielt wird:

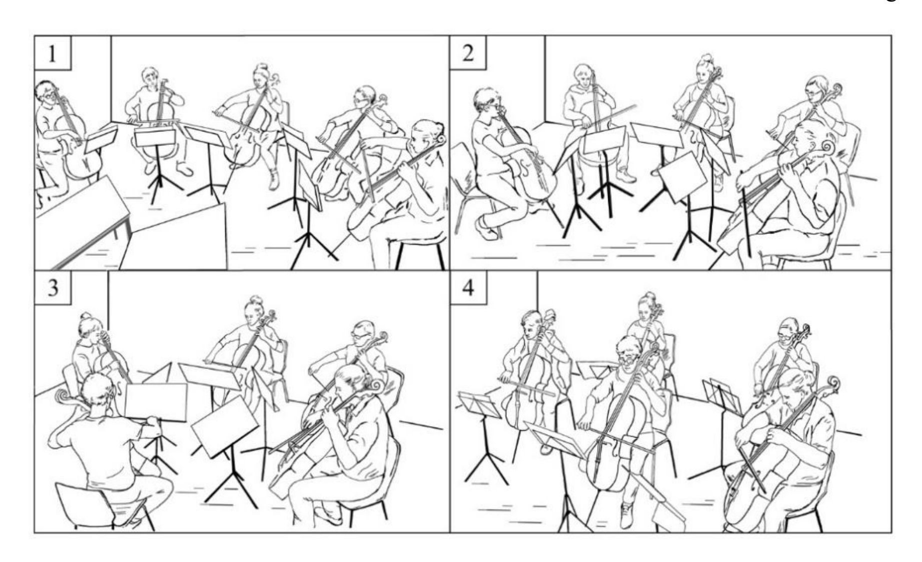
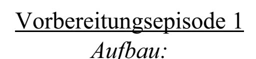


Abbildung 3: „Sitzanordnungen 1-4“ (eigene Darstellung)

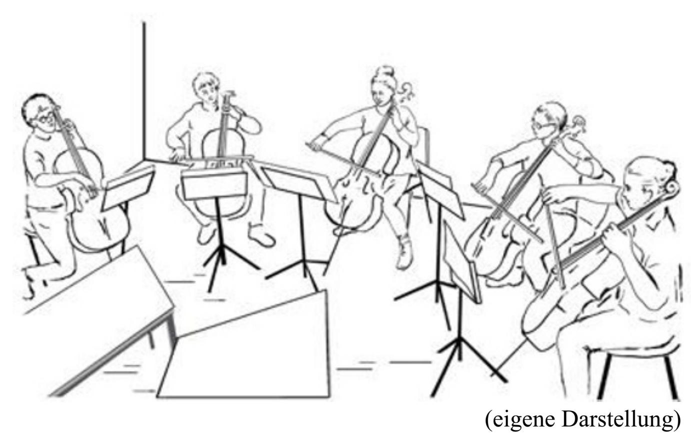
Die verschiedenen Sitzordnungen werden dabei jeweils für den Durchlauf eines Stückes eingenommen. Danach gibt es jeweils eine ‚Evaluation‘, ob die neue Sitzordnung den Ansprüchen der Band gerecht wird. Die Formationen der oberen zwei Bilder (Abbildung 3, Bild 1 und 2) orientieren sich dabei an der konventionellen Sitzformation eines Streichensembles, das vor einem Publikum musiziert (Kapitel III.C.2). Da diese Sitzordnung Klassisch ist, wird sie von uns zunächst unhinterfragt zu Beginn der Probe eingenommen. Weil aber beide Sitzformationen unseren Ansprüchen nicht gerecht werden, weichen wir von einer ‚Publikumsformation‘ ab, insofern ich (Theresa) in diesem Fall einem Publikum den Rücken zuwenden würde (Abbildung 3, Bild 3). Deswegen diskutieren wir in diesem Zusammenhang auch, wie sich ein Publikum um uns positionieren müsste, um eine möglichst gute Konzerterfahrung zu haben. Als auch das nicht von Erfolg gekrönt ist, machen wir eine Pause. Marielu schlägt schließlich die finale Sitzanordnung vor. Das Resultat ist für uns überzeugend und wir sind erleichtert, eine Spielposition gefunden zu haben, die uns nicht nur das

Musizieren in der von uns gewünschten Qualität[169] ermöglicht, insofern wir uns wechselseitig gut genug hören können, sondern sich auch für ein frontal positioniertes Publikum eignet. Die letzte Sitzordnung ist für ein Konzert von Streichensembles durchaus untypisch und nicht perfekt, weil wir uns gegenseitig nicht gut sehen können. Nichtsdestotrotz kann sie unseren Hörprioritäten gerecht werden, die in diesem Zusammenhang wichtiger sind, als das wechselseitige Sehen – worauf ich im Folgenden genauer eingehen werde.

Zusammenfassend wird folgende Ablaufstruktur der Generalprobe interaktiv hergestellt:


Vorbereitungsepisode 1

Aufbau:



(eigene Darstellung)

Stimmen

Spielepisode 1

Impromptu

[169] Was genau die „gewünschte Qualität" ist, wird im Folgenden näher beleuchtet. In dieser kurzen Ablaufbeschreibung wird aber bereits klar, dass wir durchaus in der Lage sind, jeweils *ein ganzes Stück* durchzuspielen, *bevor* wir uns neu positionieren.

Vorbereitungsepisode 2

Umbau:



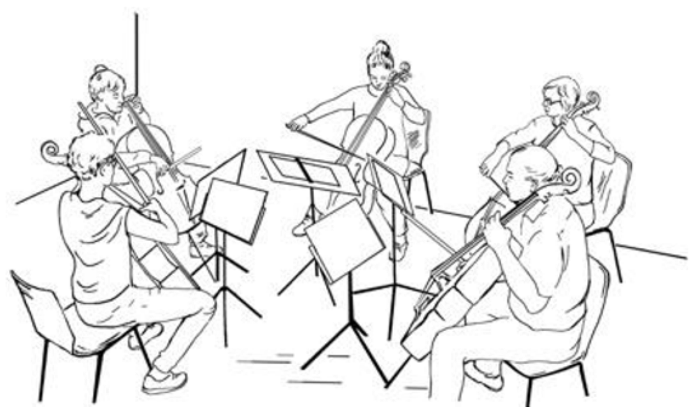
(eigene Darstellung)

Spielepisode 2

The Unforgiven

Vorbereitungsepisode 3

Umbau:



(eigene Darstellung)

Spielepisode 3

Das Model

V.B.2.iii Die Ablaufstruktur der Generalprobe: Schon wieder eine Vorbereitungsepisode? Zum wiederholten Auf- und Umbau der Sitzanordnung

Vorbereitungsepisode 4

Umbau:



(eigene Darstellung)

Spielepisode 4

Nothing Else Matters

Pause

Vorbereitungsepisode 5

Umbau:



(eigene Darstellung)

Spielepisode 6
Impromptu
The Unforgiven
Das Model
Nothing Else Matters
Griechischer Wein
The Unforgiven

Abschlussepisode
Abbau
Verabredung

b. „…und: Ich kann Dich nicht hören". Stellen erhöhter Kooperationsnotwendigkeit in der Komposition

Was ist hier passiert und worum ging es im Gespräch? Ich (Theresa) beginne den Auszug mit: „[…] und: Ich kann Dich [Rainer] nicht *hören*", während ich bereits aufgestanden bin, meinen Arm in Richtung Rainer ausstrecke und ihn mit meiner Hand zu meinem Körper heranwinke. Dass ich Rainer nicht *hören* kann, kann zunächst heißen, dass ich akustisch tatsächlich Rainers Spiel nicht hören kann, dass er schlecht gespielt hat oder zu leise oder vielleicht hat er auch gar nicht gespielt. Außerdem stellt sich die Frage, warum ich Rainer überhaupt *hören* muss. Warum reicht es nicht aus, ihn zu sehen oder sich auf die Noten zu konzentrieren?

Um zu verstehen, was ich in dieser Situation gemeint habe, muss über den ethnographischen Kontext dieses Interaktionsausschnittes weiter aufgeklärt werden. Rainer spielt die Erste Stimme des Stückes, ich die Zweite, während Felix die Vierte, Jana und Marielu die Dritte Stimme spielen. Die Komposition ist dabei so gebaut, dass an bestimmten Stellen des Stückes die musikalische Koordination und damit die *Hörkoordination* zwischen Rainer und mir für mich[170] besonders wichtig ist. D. h., dass an diesen

[170] Welche Stellen in der Musik das genau sind, kann mit Wissen und Fähigkeiten der Musiker:innen (Kapitel V.B.1) und dem Anspruch an die ‚Professionalität' der Musik variieren. Insofern beschreibe ich hier zunächst meine individuellen Handlungsprobleme, die aber mit der allgemeineren Struktur der Komposition

Stellen des Stückes Rainers und meine Stimmen derart präzise ineinandergreifen, dass bereits ein leichtes Auseinanderfallen unserer Stimmen besonders auffällig wäre. Diese Stellen innerhalb der Komposition werde ich im Folgenden als STELLEN ERHÖHTER KOOPERATIONSNOTWENDIGKEIT bezeichnen. Hier ein Auszug aus meinen Noten (Abbildung 4):



Abbildung 4: „Auszug aus Theresas Noten“ (Klengel, o. J.; Markierungen von T.V.)

verbunden sind und damit durchaus allgemeinere Herausforderungen für Musiker:innen darstellen.

Und hier ein Auszug aus Rainers Noten (Abbildung 5):

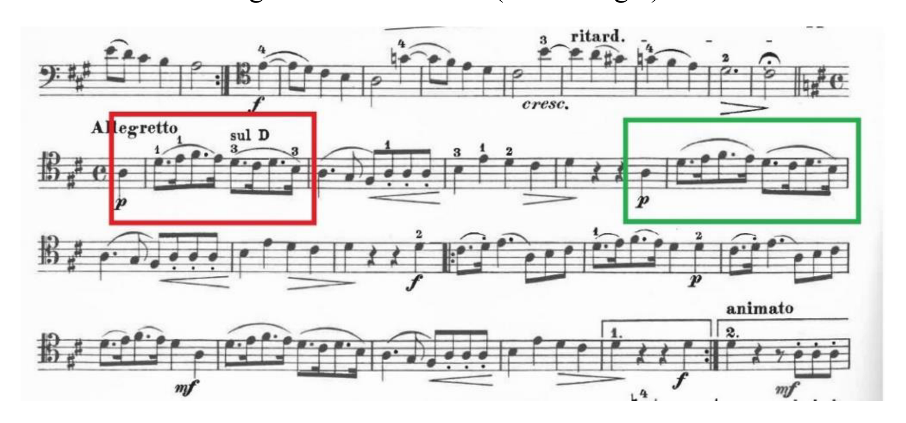


Abbildung 5: „Auszug aus Rainers Noten“
(Klengel, o. J.; Markierungen von T.V.)

Es wird von (Ihnen,) den Lesenden nicht erwartet, dass sie Noten lesen können, nichtsdestotrotz illustrieren diese, was das Gespräch zunächst ausgelöst hat. Jede Musikerin und jeder Musiker hat in der beschriebenen Situation *nur* die Noten der eigenen musikalischen Stimme vor sich. Die markierten Stellen in Rainers und meinen Noten zeigen die Takte an, die wir jeweils gleichzeitig zu spielen haben. Dass die Kästen an verschiedenen Stellen des Notenpapiers positioniert sind, liegt schlichtweg an der Formatierung der Noten, die typischerweise zu Gunsten der Lesbarkeit angelegt ist.[171] Zur leichteren Nachvollziehbarkeit folgt eine Darstellung, in der die gleichzeitig zu realisierenden Takte in etwa übereinander abgebildet sind:

[171] So benötigt ein Takt, in dem acht Achtelnoten notiert sind, mehr Platz als ein Takt mit einer ganzen Note usw. So kommt es durchaus häufiger vor, dass z. B. Erste und Zweite Stimme mehr Notenblätter vor sich haben, als Dritte bis Fünfte Stimme usw.

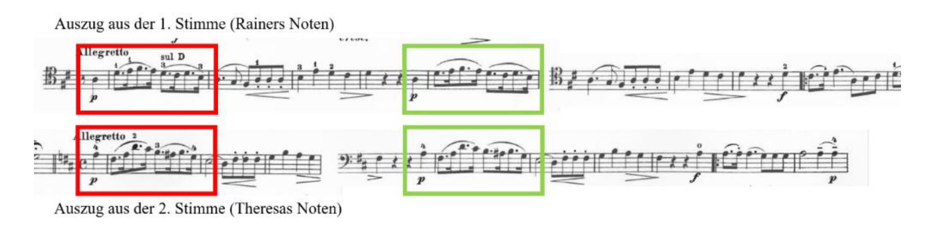


Abbildung 6: „Notenauszüge in Partiturdarstellung“
(Klengel, o. J.; Zusammenstellung und Markierungen von T.V.)

Diese markierten Takte sind ein Beispiel für die eben benannten Stellen erhöhter Kooperationsnotwendigkeit zwischen Rainer und mir[172]. Für diejenigen, die keine Noten lesen können, ist vor allem wichtig zu wissen, dass die Stimmen verschieden sind.[173] Rainer und ich spielen *nicht* die gleichen Noten und tragen damit unterschiedliche Teile zum Stück bei. Gleichzeitig haben die markierten Stellen die Eigenschaft, dass die Töne im *gleichen* Tempo und Tonrhythmus gespielt werden müssen – also unabhängig von den Tonhöhen müssen Rainer und ich die jeweiligen Töne in der gleichen Tonlänge produzieren. Dieser Tonrhythmus ist an den markierten Stellen etwas ‚komplizierter' bzw. herausfordernder, als in den umliegenden Takten. Außerdem zeichnet sich die Komposition an diesen Stellen auch dadurch aus, dass sich dieser Tonrhythmus auch von den anderen

---

[172] Es gibt auch Stellen, an denen meine Stimme besonders feingliedrig mit Felix oder mit Janas und Marielus Stimme ineinandergreifen; das Gleiche gilt selbstverständlich auch für die Stimmen der anderen untereinander.

[173] Wenn die Lesenden diese musikalische Stelle nachhören wollen – im folgenden Video, das oben bereits zitiert wurde, ist diese Stelle ab Zeitpunkt 02:49 zu hören: https://www.youtube.com/watch?v=3KSbTRgtpss
Besonders hübsch ist, dass es ‚auch' diesem Ensemble ‚nicht perfekt' gelingt, den Einsatz an dieser Stelle komplett synchron zu realisieren.
Zum Vergleich kann die gleiche kompositorische Stelle in der professionellen Aufnahme ab Zeitpunkt 01:52 gehört werden, in der die Stimmen der Komposition entsprechend synchron erklingen:
https://www.youtube.com/watch?v=FHSFaWkBU9g

Stimmen absetzt und Rainer und ich eine führende Einheit in diesem Abschnitt der Musik zu realisieren haben. Solche Stellen erhöhter Kooperationsnotwendigkeit tauchen im Stück zwischen den verschiedenen Stimmen in verschiedenen Konstellationen immer wieder auf.

Streichmusiker:innen sehen sich bei solchen Stellen mit der Aufgabe konfrontiert, sich mit der Musikerin, die zur gleichen Zeit etwa den gleichen Tonrhythmus spielt, mithilfe des Hörens konzentriert und genau zu koordinieren, weil hier das Zusammenspiel besonders präzise abgestimmt werden muss, wenn man etwa die, in der Komposition angelegten, Einheit zwischen zwei Stimmen erzeugen möchte. Das betrifft zum einen den Tonrhythmus der Passage – sie muss gleichzeitig begonnen, gleichschnell gespielt und zur gleichen Zeit beendet werden –; außerdem gilt es die Intonation, also die Tonhöhe, während des Spiels besonders genau anzupassen.[174]

c. Zur Interpretation des Gesprächsauszugs, das Hörkoordinationsproblem und die Semantiken des Hörens

Wenn ich (Theresa) bei meinem Spiel die „Stellen erhöhter Kooperationsnotwendigkeit“ etwa mit Rainer im Stück erreiche, konzentriere ich mich beim Hören und Spielen besonders auf Rainers Stimme, *die ich aus vorherigen Proben kenne*. Dass ich sie aus vorherigen Proben kenne, ist für das Verständnis der Interaktionssequenz relevant, weil eingeübte HÖRERWARTUNGEN das Zusammenspiel maßgeblich mitformen. So würde ich beim ersten gemeinsamen Spiel eines neuen Stückes, die Musik erst kennenlernen und erst durch das Zusammenspiel das Ineinandergreifen der Stimmen begreifen. (Vielleicht kennt man das Stück auch schon aus Konzerten oder

[174] Da Streichinstrumente etwa im Gegensatz zu Gitarren keine Bünde haben (die silbernen Querstifte auf dem Griffbrett einer Gitarre), machen millimeterkurze Unterschiede der Fingerpositionierung auf dem Cellogriffbrett einen hörbaren Tonunterschied (Kapitel III.A und V.B.1.o). Deshalb müssen die Musiker:innen nicht nur permanent mithilfe des Hörens ihre eigenen Töne überprüfen, sondern auch an die Tonhöhen der anderen Musiker:innen anpassen. Gerade bei solchen Stellen erhöhter Kooperationsnotwendigkeit werden Fehler beim Zusammenspiel schneller mit hörbaren Dissonanzen ‚bestraft‘.

Aufnahmen, was ebenfalls das Spielen der Stücke beeinflusst [siehe auch Fußnote 165].) In diesem Fall wissen sowohl Rainer als auch ich aus vorherigen Proben, dass wir an dieser Stelle besonders aufeinander achten müssen, um den Tonrhythmus in der von uns gewünschten Qualität ‚über die Bühne bringen' zu können. Auf diese Weise existiert für mich bereits eine Vorstellung, wie das Zusammenspiel an dieser Stelle zu klingen hat, mit der ich das Spiel in situ abgleiche.[175] Wenn ich also diese Stellen in der Musik erreiche, fokussiere ich mein Gehör auf die räumliche Position Rainers und seine musikalische Stimme (während alle gleichzeitig spielen), sodass ich mein Spiel an ihm orientieren kann. Insofern existiert für mich eine durch Proben erworbene HÖRKONVENTION, wie sich das gelingende Stück anzuhören hat, sodass ich bemerke, wenn z. B. Töne oder ganze Stimmen fehlen oder der Rhythmus anders als bereits gewohnt ist. Im ersten Redeauszug drücke ich aus, dass ich Rainers musikalische Stimme, an den für mich relevanten Stellen nicht heraushören kann.

Die Erwiderung Marielus ist besonders interessant, weil sie zunächst paradox erscheint: „Ja, das ist allerdings richtig. Also ich höre <u>nur</u> Rainer. Ich höre nicht mal Jana." Während sie mir zunächst zustimmt, scheint sie mir im nächsten Satz zu widersprechen, denn ich kann Rainer eben nicht heraushören. Dieses vermeintliche Paradox löst sich interpretativ auf, wenn ihr erster Ausspruch „Ja, das ist allerdings richtig" als Verallgemeinerung verstanden wird. Marielu erkennt meine (Theresas) *individuelle* Problemartikulation „Ich kann Dich [Rainer] nicht hören" als „allerdings richtig" an. Diese Anerkennung wird durch die Formulierung ihrer individuellen, positionierten Hörproblematik ergänzt: „Also *ich* höre <u>nur</u> Rainer. *Ich* höre nicht mal Jana". Ihre positionierte, individuelle Hörproblematik ist systematisch *nicht meine* Hörproblematik, aber in ihrer ‚strukturellen Ähnlichkeit' mit meinem Problem ist sie allgemein und „allerdings richtig". Sie hört *auch* ‚etwas nicht', dass sie herauszuhören erwartet. Auf diese Weise ‚verliert' mein Hörproblem teilweise seine Individualität, denn in der

[175] Dabei klingt jede instrumentale Realisation des gleichen Stückes im Zusammenspiel immer etwas anders als die sich daraus ableitende ‚ideelle' Vorstellung des Musikstücks, die mit dem situativen Klang abgeglichen wird.

sequenziellen Redeordnung wird das „Ja, das ist allerdings richtig“ zu einer Verallgemeinerung, die zur Ebene meines und Marielus individuellen Problems ein neues Hörproblem hinzufügt, das uns verbindet. Dieses Problem bezeichne ich als HÖRKOORDINATIONSPROBLEM.

Dieses Hörkoordinationsproblem wird des Weiteren mit dem Raum verknüpft, sodass bereits im fünften Redezug (Marielu: „Dann müssen wir wohl ein bisschen zusammenrutschen“) die räumliche Anordnung der Musiker:innen thematisiert wird – ohne dass das direkt aus dem gesprochenen Wort hervorgeht. Ein weiterer Verweis auf die Räumlichkeit des Problems ist, dass ich bereits zu Beginn des Gesprächsauszuges aufgestanden bin, die *Sitz*anordnung sozusagen aufbreche und Rainer zu mir ‚*heran*winke‘.

Ohne die Interpretation des kleinen Gesprächs hier weiterzuverfolgen, finden wir bereits drei Semantiken des „Hörens“. Erstens ist die Tatsache, dass überhaupt über das Hören gesprochen wird, ein Verweis darauf, dass das *Hören* der anderen und des eigenen Spiels[176] *als sinnliche Erfahrung* wichtig für das gemeinsame Musizieren ist. Also – warum reicht es etwa nicht, die anderen zu sehen oder die Noten vor sich zu haben?

Zweitens verweist meine Aussage darauf, dass es eine *Form des handelnden Hörens* gibt. Ich bin nicht in der Lage, Rainers Stimme herauszuhören, um mich mit ihm an den für mich relevanten Stellen abzustimmen. Es handelt sich hier um mein konkretes musikalisches Handlungsproblem, das sich auf meine eigene Spielhandlung und auf die Stellen erhöhter Kooperationsnotwendigkeit bezieht. Gleichzeitig ist das Problem mit dem Wissen verknüpft, das ich in den vorherigen Proben erworben habe. Die Spielsituation hat sozusagen meine Hörerwartung enttäuscht und verweist auf meine erworbene Hörkonvention.

Drittens wird durch Marielus Verallgemeinerung darauf verwiesen, dass „Hören“ sich auch darauf bezieht, dass es im gemeinsamen Ensemblespiel *eine Einstellung gibt, die davon ausgeht, dass einzelne Stimmen beim*

---

[176] Man rufe sich an dieser Stelle auch Janas Aussage in Erinnerung: „Ich höre Marielu, aber… *mich* manchmal“.

gemeinsamen Musizieren herausgehört werden müssen, die in diesem Zusammenhang wiederum hergestellt wird, indem die Musiker:innen andere Sitzanordnungen im Raum herstellen.

Zusammenfassend hatte die Band in der konkreten Situation aufgrund des Hörkoordinationsproblems praktische Schwierigkeiten, *gemeinsam* Musik zu machen. Auch deswegen geht es in diesem kleinen Fallbeispiel noch nicht um die Qualität des konkreten Zusammenspiels der Musizierenden – also z. B. um die Frage, wie unter optimalen Bedingungen das gemeinsame Spiel klingen soll. So wurde in dem Gespräch noch nicht die teilweise schlechte Intonation, das Vorkommen falscher Noten, unsicherer Rhythmus, die Klangqualität usw. angesprochen. Das hier illustrierte Hörkoordinationsproblem ist ein durchaus häufiger auftretendes Phänomen; auch wenn es sich hier als ausgesprochen hartnäckig erweist, denn selten müssen sich die Musiker:innen so häufig umsetzen, um schließlich in einer relativ unkonventionellen Sitzordnung zu musizieren. Unkonventionell ist die finale Sitzordnung deshalb, weil die Musiker:innen nicht einander zugewandt positioniert sind, denn auch das wechselseitige Sehen zwischen den Musiker:innen ist für das gemeinsame Musizieren in Streichensembles relevant (vgl. Kapitel V.B.3). Nichtsdestotrotz ist die wechselseitige Hörbarkeit der musikalischen Stimmen als sinnliche Wahrnehmung beim gemeinsamen Musizieren in Streichensembles *wichtiger*, sodass zunächst gilt, eine Sitzordnung zu finden, die dieser Priorität folgt. Gerade deshalb ist das Fallbeispiel gut geeignet, die Bedingungen des Hörens in Streichensembles zu beleuchten.

V.B.2.iv Die Hörwelt gemeinsamen Musizierens

Wenn das gemeinsame Musizieren und die situativ hergestellte, hörbare Musik interessiert, muss das Streichensemblespiel als ein Handlungs- bzw. Kommunikationszusammenhang betrachtet werden, der sich in der Situation bzw. dem Ereignis des gemeinsamen Musizierens (Proben, Konzerte, Prüfungen etc.) realisiert. Streichensemblespiel zeichnet sich u. a. dadurch aus, dass die Musiker:innen klassischerweise nur die Noten der eigenen Stimme vor sich haben. Diese Eigenschaft der Streichensembles ist

wichtig, um zu verstehen, dass bereits durch diese Interaktionsbedingung der Sinnlichkeit des Hörens eine herausragende Rolle zukommt. Denn diese musikalische Interaktion ist derart gestaltet, dass die musikalischen Stimmen der Anderen beim Musizieren nur durch das Hören erschließbar sind. Das Sehen der Bewegungen der anderen Musiker:innen beim Musizieren gibt darüber hinaus Auskunft, wie, wann und wie lange das Gespielte klingen könnte (Einsatzgeben, laut/leise, betont/nicht betont, Abschlusston usw.), aber das Sehen der anderen Musiker:innen beim gemeinsamen Musizieren ist nicht diejenige sinnliche Ressource, die darüber Auskunft gibt, was gespielt wird.[177] Auch deshalb spielt die in Proben erworbene Hörkonvention in Bezug auf die anderen Stimmen eine besondere Bedeutung.[178]

Das Wissen um die Stimmen der Mitspieler:innen variiert dabei des Weiteren mit den Fähigkeiten der Musiker:innen (Kapitel V.B.1) und den Ansprüchen des Ensembles. So würde etwa ein professionelles Streichquartett die Partitur der gespielten Musik meist viel detaillierter kennen und deren Besonderheiten studieren, um eine musikalische Interpretation darlegen zu können, die ihnen entspricht.

---

[177] So ist es keine Musiker:innenfähigkeit, allein anhand von Spielbewegungen identifizieren zu können, welches Musikstück erklingt – auch wenn das bei Streichinstrumenten theoretisch möglich wäre. (Tatsächlich wird diese Möglichkeit als Lösung eines Transkriptionsproblems im dritten Fall angewendet werden – siehe Kapitel V.B.3.)

[178] Wenn man in Streichensembles auch die Noten einer anderen Stimme in Partiturschreibweise vor sich hat, schafft das Mitlesen dieser Stimmen beim eigenen Spiel eine andere Form der Erwartung, die auch das gemeinsame Musizieren beeinflusst. Z. B. kann ich unter solchen Bedingungen in den Noten sehen, wenn meine Mitmusikerin eine anspruchsvolle Passage zu spielen hat, sodass ich etwa an solchen Stellen langsamer spielen kann, bis ihr das gelungen ist, auch wenn ich damit von dem bisherigen Rhythmus abweiche. Aber auch in diesen Fällen ist das *Hören* die *wichtigste* sinnliche Ressource, um das Spiel zu koordinieren. Natürlich gilt das auch für andere Formen des gemeinsamen Musizierens (Improvisation in der Jazzband, Chorsingen etc.), aber auch hier erfüllt das Hören jeweils leicht verschiedene Zwecke, die damit variieren, ob darüber hinaus weitere sinnliche Auskünfte in Bezug auf die anderen musikalischen Teile gewonnen werden können.

Außerdem werden im Klassischen Streichensemblespiel typischerweise keine technischen Hilfsmittel eingesetzt wie z. B. Mikrofone oder Verstärker.[179] In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, was im gemeinsamen musizierenden Handeln geleistet werden muss, damit es gelingt, gemeinsam musizieren zu können und damit das Entstehen einer Musik zu ermöglichen.[180]

Wie im Fallbeispiel geschildert, musizieren Streichensembleinstrumentalist:innen so, dass sie bestimmte *Positionen im Raum* in Form von Sitzanordnungen einnehmen (vgl. Abbildungen 1 und 3). So nehmen sie jeweils verschiedene Punkte im Raum ein, die die Musiker:innen in verschiedene *räumliche Relationen* zueinander setzen (Kapitel II). Dabei ist die Beschaffenheit des Raumes ebenso relevant wie seine Ausstattung. Beispielsweise variiert das Musizieren im Freien in Bezug auf das Hören gegenüber dem Musizieren in einem Raum mit Teppich oder in einer Kirche.

Durch die Musiker:innen werden dabei bestimmte *Leibkörperformationen* eingenommen – die Musiker:innen *sitzen* z. B. so, dass sich ihre Gesichter wechselseitig zugewandt (Abbildung 3, Bild 1, 2 und 3) oder teilweise abgewandt sind (Abbildung 3, Bild 4) –, die den jeweiligen Musiker:innen eine individuelle, durch ihre subjektive Perspektive bestimmte akustische und visuelle Wahrnehmung ihrer Mitmusiker:innen erlauben.[181] Insofern

---

[179] Ein schönes Gegenbeispiel ist die oben thematisierte Band Apocalyptica, die mit verschiedenen technischen Geräten die Celloklänge moduliert. Auch insofern handelt es sich bei dieser Band nicht mehr um ein Klassisches Streichensemble im Sinne der vorliegenden Arbeit. Sie bewegt sich quasi auf respektive hinter der (re-)konstruierten Forschungsfeldgrenze. Apocalyptica spielen darüber hinaus in ihren Auftritten nicht mithilfe von Noten, auch wenn sie häufig bereits vorhandene Kompositionen reinterpretieren.

[180] So spielen gerade Kinder, die das Zusammenspiel erst erlernen, oft noch *nicht gemeinsam*, sondern sozusagen *nur gleichzeitig*, ohne ihr Spiel an den anderen zu orientieren. (Dieses Beispiel erinnert nicht zufällig an Meads Differenzierung von „Play“ und „Game“ [1968].)

[181] Die verschiedenen Körperformationen sind auch davon abhängig, welche Instrumente gespielt werden. So können Violinist:innen und Bratschist:innen beim Spielen auch stehen, was die wechselseitige Wahrnehmung derart beeinflusst, dass

hört sich aus der subjektiven Perspektive einer Musikerin *das Streichensemblespiel immer etwas anders* an (und sieht anders aus), je nachdem wer wie und wo sitzt, sodass es im situativen Spiel für die Musizierenden nicht nur *einen* Ensembleklang gibt.[182] Da dieser Aspekt des Hörens mit der Positionalität und Perspektivität der Musiker:innen verbunden ist, soll es als POSITIONALISIERTES HÖREN bezeichnet werden.

Da beim Streichensemblespiel das reziproke *Heraushören* bestimmter Akteur:innen an den Stellen erhöhter Kooperationsnotwendigkeit derart wichtig ist, muss eine Sitzordnung hergestellt werden, die das wechselseitige Hören und im typischen Fall auch das Sehen gewährleistet. Auf diese Weise strukturiert auch die Komposition und die jeweilige Stimmvergabe zwischen den Musiker:innen die Sitzanordnung, die das jeweilige reziproke, sinnliche Wirken erlauben soll.[183] Außerdem spielt es bei der

in ‚professionelleren' Ensembles Cellist:innen, die mit stehenden Violinist:innen zusammenspielen, manchmal auf einem Podest sitzen, damit sich die Musiker:innen auch auf Gesichtshöhe sehen können (vgl. Kapitel III.C).

182 Aus der ‚Perspektive' eines Publikums kann sich dieser Eindruck etwa durch die räumliche Distanz zum Ensemble und durch die Befreiung von der Spielhandlung relativieren, sodass verschiedene Teile des Publikums einen einheitlicheren akustischen Eindruck des Ensembleklangs bekommen, auch wenn er aus dieser Perspektive immer noch verschieden ist. So variiert der Klangeindruck des Ensembles für verschiedene Teile des Publikums, je nachdem wie es zum Ensemble positioniert und wie der Raum gestaltet ist. In diesem Zusammenhang denke man etwa an architektonische Bestrebungen, Konzertsäle derart zu gestalten, dass für das komplette Publikum eine möglichst gute akustische Erfahrung geboten werden soll (z. B. Pierre-Boulez-Saal).

183 Wir wählen am Ende eine Sitzordnung, die die typischen Stimmenbeziehungen der verschiedenen Stücke, die wir spielen werden, mitabbildet. (Z. B. war es Marielu und Jana besonders wichtig, nebeneinander zu sitzen, Rainer und ich sitzen nun deutlich näher beieinander usw.). Gleichzeitig wurde dieser Aspekt der Sitzordnung durch uns nicht auf dieser abstrakteren Ebene der Kompositionsstruktur diskutiert, sondern vielmehr in Bezug auf unsere individuellen Wünsche zum Musizieren in diesem Raum, aus denen sich schließlich die Struktur der Sitzordnung kristallisiert. Tatsächlich wurde ich das erste Mal auf einer Konferenz darauf aufmerksam gemacht, dass unsere finale Sitzordnung auch der typischen Stimmenvergabe in der Band entspricht.

Sitzordnung ebenfalls eine Rolle, ob ein Publikum anwesend sein soll oder nicht.[184]

Auf diese Weise stellt sich im Streichensemblespiel durch die *räumliche und körperliche Positionierung* der musizierenden Subjekte eine systematische *Asymmetrie* (Kapitel II) ein. Diese Asymmetrie stellt sich aber im Besonderen im *Unterschied der sinnlichen Wahrnehmbarkeit* zwischen dem eigenen, handelnden Instrumentalspiel und dem einer anderen Musikerin ein. Während ich aus einer bestimmten Perspektive meine Mitmusikerin mit ihrem Instrument *sehen* und *hören* kann, kann ich mein eigenes Cellospiel nur in sehr begrenzten Ausschnitten sehen – ich selbst sehe etwa nur einen Teil meiner Arme und einen Ausschnitt meines Cellos. Die Hörerfahrung meines eigenen Cellospiels ist aber wiederum mit der *spürbaren* Vibration des Klangkörpers an meinem Körper verbunden. Auf diese Weise wirkt etwa der Basssound während ich musiziere auf mich sinnlich anders, als das Spiel einer anderen Musikerin und vice versa. Das geht soweit, dass eine Cellistin beim Spielen verschiedener Celli immer einen individuellen und damit verschiedenen Gefühls- und Höreindruck bekommt[185] (vgl. auch Kapitel V.A.3).

---

[184] Es gibt einen kleinen Diskurs über Streichensemblesitzformationen im Feld der Klassischen Musik (siehe Kapitel III.C.5). Es gibt z. B. *die* Klassische Sitzformation eines Streichquartetts (Halbkreis von links nach rechts: 1., 2. Geige, Bratsche, Cello), die aber auch in Abhängigkeit zu verschiedenen Kompositionen und Rahmungen (etwa Haus- oder Konzertmusik) variiert. So offenbart sich in den meisten Sitzordnungen aus dem beschriebenen Fallbeispiel auch die intendierte Ausrichtung an einem Publikum (vgl. Abb. 3, Bild 1, 2 und 4), da wir die Sitzordnung zu einer Seite hin öffnen, auf der sich das Publikum befinden soll. Bei der 3. Sitzordnung (Abb.3, Bild 3) wiederum zeigt sich sozusagen die Verzweiflung, dass wir überhaupt eine Ordnung finden, in der wir gut miteinander Musik machen können. (Wenn nicht vor einem Publikum gespielt oder für ein Konzert geprobt wird, würden sich die Musiker:innen eher im Kreis positionieren, als im Halbkreis).

[185] Die Ausführungen der sinnlichen Wahrnehmung des eigenen Instrumentes würde hier entschieden zu weit führen, aber Streichmusiker:innen haben typischerweise nicht nur eine besondere Beziehung zu *ihrem* Instrument, sondern erfahren ihr Instrument auf eine Art und Weise, die man teilweise mit der eigenen ‚verbalen' Stimme vergleichen kann. Zwar kann man seine Stimme nicht ohne

Diese Differenzen der sinnlichen Wahrnehmung des eigenen Spiels und der Außenwahrnehmung werden den Streichmusiker:innen bereits im solistischen Einzelunterricht vermittelt. Dort lernt die Schülerin z. B., dass Lautstärkeunterschiede der eigenen Musik durch die Schülerin selbst stärker wahrgenommen werden als von Außenstehenden, weswegen die Dynamik ihres Spiels sozusagen übertrieben werden muss. Auf diese Weise spielen im selbstkoordinierten Streichensemblemusizieren bereits im Instrumentalunterricht vorsozialisierte und subjektivierte Musiker:innen zusammen (Kapitel V.B.1). Deshalb soll dieser Aspekt des Hörens als SUBJEKTIVIERTES HÖREN bezeichnet werden.

Vor diesem Hintergrund der teilweise erlernten Differenz der sinnlichen Wahrnehmung des eigenen Spiels und des Spiels der anderen erschließt sich ein Teil der Wahrnehmung meines eigenen Spiels aus der musikalischen Reaktion meiner Mitmusiker:innen. Während ich also in Bezug auf meine Mitmusiker:innen spiele, kann ich einen Teil meines Spiels wiederum wahrnehmen und anpassen. Ich musiziere also ausgerichtet an den von mir erwarteten musikalischen Reaktionen meiner Mitmusiker:innen, die z. B. im illustrierten Fallbeispiel für mich (Theresa) von Rainer quasi ausblieb bzw. nicht genug hörbar war, sodass ich Schwierigkeiten hatte, mit ihm *gemeinsam* zu spielen, da die Reziprozität des Hörens nicht gewährleistet war.[186]

Auf der Seite der sozialisierten, subjektivierten Streichmusikerin (Kapitel V.B.1) ist das Hören des Weiteren durch die verschiedenen Handlungsrelevanzen bestimmt, sodass sie ihr Gehör auf verschiedene Aspekte des Hörbaren fokussieren kann und sich so der Höreindruck jedes Mal ändert.

---

weiteres wechseln, aber beim eigenen Sprechen wird die Vibration des eigenen Kehlkopfes wahrgenommen, sodass sich die eigene Stimme typischerweise tiefer anhört, als für Außenstehende (vgl. etwa Knoblauch, 2017, 130).

[186] Nichtsdestotrotz konnte ich sozusagen ‚blind' weiterspielen und musste das Zusammenspiel nicht bereits im Stück abbrechen. Schließlich waren wir durchaus in der Lage, jeweils ein Stück *durchzuspielen*, *bevor* wir uns umsetzten. Wir haben *als Band* schon vermittelt zusammengespielt. Dennoch habe *ich* in dieser Situation *nicht mit Rainer* zusammenspielen können.

So kann sie z. B. eine bestimmte Stimme im Zusammenspiel heraushören und dieser folgen; sie kann sich darauf konzentrieren, das Ensemblespiel in seinem Zusammenhang als Ganzes zu hören; sie kann sich im Besonderen auf den Rhythmus, die Intonation oder Klangqualitäten der Musik fokussieren usw. Diese Fähigkeit der Fokussierung auf verschiedene Aspekte des Hörbaren ist dabei mit dem erlernten Wissen und der Erfahrungen der hörenden Subjekte verknüpft (Kapitel V.B.1). So können unterschiedlich fortgeschrittene Musiker:innen auf verschiedenen Niveaus hören (vgl. auch Kapitel V.B.3) und auch meine erworbene Hörkonvention spielt als Erfahrung bei dieser Form des Hörens eine Rolle, weil ich unter anderen Probenbedingungen (andere Raumakustik, andere Sitzanordnungen usw.) jeweils in der Lage war, herauszuhören, was Rainer spielt, und dieser Höreindruck fehlte mir im Fallbeispiel. Diese Ebene des Hörens soll als HANDELNDES HÖREN bezeichnet werden.[187]

In diesem Kapitel wurde anhand der Illustration eines empirischen Fallbeispiels, die Relevanz des Hörens für das gemeinsame Musizieren in Streichensembles erarbeitet. Es ließ sich feststellen, dass in diesem Fall das wechselseitige Hören der Musiker:innen wichtiger ist, als das wechselseitige Sehen derselben. Das „Hören“ wurde durch die Musiker:innen mit verschiedenen Semantiken verknüpft, sodass sich zeigen ließ, dass Hören mehr ist als eine passive kognitive Wahrnehmung. So ließ sich etwa herausarbeiten, dass es im Streichensemblespiel eine Einstellung gibt, die davon ausgeht, dass einzelne Stimmen beim gemeinsamen Musizieren herausgehört werden müssen, und die mit verschiedenen Sitzanordnungen im Raum hergestellt wird. Vor diesem Hintergrund ist es notwendig, zwischen verschiedenen Formen des Hörens zu unterscheiden.

---

[187] Besonders interessant sind an dieser Stelle Staschelts Ausführungen zu verschiedenen Modi des Hörens im Vorwort zu Schütz' Werken zur Musik. Hier schlägt der Autor ein phänomenologisches Hörexperiment vor, das die Teilnehmenden in die Lage versetzt, ihr Gehör auf verschiedene Aspekte einer Musik zu fokussieren (Staschelt, 2016, 22 f.). Allerdings bleiben die Ausführungen auf der Ebene des hörenden Subjektes, sodass in diesem Zusammenhang z. B. nicht dessen Positionalität und Perspektivität relevant wird.

Deswegen wurde ein Modell des Hörens erarbeitet, dass zwischen drei verschiedenen Aspekten des Hörens differenzieren kann. Zum einen sind die Positionalität und die Perspektivität des Hörens wichtig, denn was und wie Musiker:innen hören können, ist systematisch mit ihrer Position im Raum, ihrer Relation zu den anderen Musiker:innen und deren Körperformationen verbunden, die jeder Musikerin eine je individuelle Perspektive eröffnet. Diesen Aspekt des Hörens habe ich als *positionalisiertes Hören* bezeichnet. Des Weiteren unterscheidet sich die sinnliche (akustische) Wahrnehmung des eigenen musikalischen Spiels unabhängig von dessen Positionalität und Perspektivität systematisch von der Wahrnehmung des Spiels der anderen Musiker:innen, denn das eigene Musizieren wird anders gehört, gesehen und gespürt, als das Spiel der anderen. Dieses *subjektivierte Hören* und die Differenz der Außen- und Innenwahrnehmung wird selbst im musikalischen, situativen Zusammenspiel produziert und ist zum Teil durch die musikalische Sozialisation der Spielenden geprägt (Kapitel V.B.1). Schließlich kann das positionierte, sozialisierte, musizierende Subjekt beim Hören verschiedene Fokusse einnehmen, sodass es verschiedene Höreindrücke durch sein *handelndes Hören* gewinnen kann. Dieses Modell erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sensibilisiert aber für die Notwendigkeit der Differenzierung der Sinnlichkeit des Hörens. Abschließend werden die hier beschriebenen Ausführungen mit einigen theoretischen Überlegungen verknüpft und ein Vorschlag zur theoretischen Integration des Konzepts der Sinnlichkeit gemacht (vgl. Kapitel II).

Das Forschungsinteresse am gemeinsamen Musizieren ist u. a. durch Alfred Schütz inspiriert (1972, Kapitel I), der sich durch seine Untersuchung verspricht, die Grundlagen des Sozialen näher bestimmen zu können:

> „[D]as Grundproblem besteht nämlich darin, ob der kommunikative Prozeß wirklich Grundlage aller möglichen sozialen Beziehungen ist, oder ob im Gegenteil alle Kommunikation die Existenz einer Art sozialer Interaktion voraussetzt, welche obwohl sie eine unumgängliche Bedingung aller möglichen Kommunikation ist, am Kommunikationsprozeß nicht teilhat und auch nicht von ihm erfaßt wird“ (Schütz, 1972, 131).

So ist für Schütz z. B. die wechselseitige „Gesichtsfeldbeziehung“ (ebd., 149) zwischen Musiker:innen zentral, um gelingendes Musizieren zu gewährleisten, da sonst etwa eine Dirigentin eingesetzt werden müsse, die beispielsweise bei Orchestern mit entsprechend vielen Musiker:innen den ‚Überblick‘ behalten kann. Hier scheint sich bereits die Bedeutung der wechselseitigen sinnlichen Wahrnehmung von Musiker:innen anzudeuten. Trotz der frühen Schriften Schütz’ und anderer soziologischer Klassiker:innen zu Musik (vgl. Simmel, 1882; Weber, 1972; Adorno, 1973 und Kapitel III) lassen sich kaum soziologische Untersuchungen finden, die sich dem gemeinsamen Musizieren und damit dem *situativen Produzieren von hörbarer Musik* auf der Ebene der realisierenden Interaktion widmen.

Vor dem Hintergrund der vorangegangenen Ausführungen, lässt sich die von Schütz beschriebene „Gesichtsfeldbeziehung“ (1972, 149) als notwendige Bedingung des Musizierens in Ensembles vor dem Hintergrund der Sinne näher bestimmen. Schütz und den hier dargelegten Ausführungen folgend erscheint das reziproke sinnliche Wirken der Interagierenden als Grundlage des „kommunikativen Prozesses“ (ebd., 131). Im Zusammenhang des beschriebenen Fallbeispiels handelt es sich in der finalen Sitzordnung aber eher um eine HÖRFELDBEZIEHUNG als um eine Gesichtsfeldbeziehung, denn das wechselseitige Sehen und damit die wechselseitige Zuwendung der Gesichter der Musiker:innen wird im Fallbeispiel der reziproken akustischen Wahrnehmung untergeordnet.

Zudem kann auf Simmels ‚berühmte‘ „Soziologie der Sinne“ Bezug genommen werden (vgl. auch Kapitel II). Dort heißt es:

> „[E]s liegt auf der Hand, daß von [der] Struktur unserer Sinne und ihrer Objekte, soweit der Mitmensch ihnen solche bietet, die ganze Art des menschlichen Verkehrs getragen wird: wenn unserem Ohr nicht die gehörten Worte unmittelbar entschwänden, die es aber dafür in Form des Gedächtnisses festhält, wenn dem Gesichtssinn, dessen Inhalten diese Reproduktionsstärke fehlt, nicht das Beharren des Antlitzes und seiner Bedeutung sich darböte – so würde unser interindividuelles Leben auf einer absolut andern Basis stehen“ (Simmel, 1907, 1030 f.).

In seinem Artikel fordert der Autor dazu auf, die Struktur der Sinne genauer zu studieren, denn, „dass wir uns überhaupt in Wechselwirkungen verweben, hängt zunächst davon ab, dass wir sinnlich aufeinander wirken" (ebd., 1025). Dabei stellt für Simmel der wechselseitige Blick die reinste Form der Wechselwirkung dar, von dem er die Bedeutung der anderen Sinne ableitet. Simmel folgend, erscheint Hören als zweitwichtigster Sinn, während etwa das Riechen den „niederen Sinnen" (ebd., 1032) zugeordnet wird, da es gegenüber dem Sehen und Hören von geringerer soziologischer Bedeutung sei; dabei forme und strukturiere die Beschaffenheit der Sinne, die Art der Wechselwirkung oder der „Reziprozität" (ebd.) der Interagierenden maßgeblich. So könne das Auge etwa nicht wahrnehmen, ohne auch gleichzeitig zu geben, während etwa das Ohr ein „egoistisches Organ" sei (ebd.), das sich dadurch auszeichne, dass es nur nehme, sich nicht verschließen lasse und erst durch den Mund ergänzt werde (vgl. auch Kapitel II).

Aufbauend auf diesen Überlegungen Simmels stellt sich die Frage, ob neben der „Soziologie der Sinne" die „Sinnlichkeit" selbst als soziologisches Konzept verwendet werden kann. Während nämlich die „Soziologie der Sinne" die Struktur der Sinne und damit deren Bedeutung für die Reziprozität der Interagierenden in den Fokus rückt, soll mit dem Konzept der „Sinnlichkeit" diskutiert werden, inwiefern sie selbst Teil des kommunikativen Handelns als Wirkakt ist, das sich nicht nur an der Sinnlichkeit der Anderen ausrichtet, sondern von den Handelnden selbst sinnlich wahrgenommen wird. Nicht nur, dass Sinnlichkeit eine eigene Form der Reziprozität hat und damit neben Begriffen wie „Wahrnehmung" und „Erfahrung" positioniert werden kann; Sinnlichkeit impliziert auch eine Art ‚Doppelseitigkeit' bzw. ‚-referenz', die sowohl einen Selbstbezug, insofern sie als individuelle Wahrnehmung fungiert, als auch einen *Fremd*bezug beinhaltet, der die Bezugnahme zu Anderen herstellt und sich so als analytisches Konzept auch gegenüber dem „Wirken" positionieren kann (vgl. Kapitel II). Gleichzeitig ist das Konzept der „Sinnlichkeit" sozialtheoretisch noch wenig ausgearbeitet.

Zudem können und müssen Simmels Ausführungen zur Sinnlichkeit des Hörens erweitert werden. Er beschreibt die vergemeinschaftenden Formen der Sinne u. a. wie folgt:

> „Unter gewöhnlichen Umständen können überhaupt nicht allzu viel Menschen einen und denselben Gesichtseindruck haben, dagegen außerordentlich viele denselben Gehörseindruck. Man vergleiche ein Museumspublikum mit einem Konzertpublikum; die Bestimmung des Gehörseindrucks, sich einheitlich und gleichmäßig einer Menschenmenge mitzuteilen, […] schließt soziologisch ein Konzertpublikum in eine unvergleichlich engere Einheit und Stimmungsgemeinsamkeit zusammen, als die Besucher eines Museums" (ebd., 1033).

Während Simmel der Sinnlichkeit des Sehens durchaus eine starke Perspektivität zuordnet, scheint er sie für das Hören zu unterschätzen, was vielleicht daran liegen mag, dass er sich auf ein ‚passives' Publikum fokussiert. Zumindest in Bezug auf das Streichensemblespiel, ist die Perspektivität, die mit der subjektiven Positionalität und leibkörperlichen Ausgerichtetheit der Musiker:innen einhergeht, derart relevant, dass das gemeinsame Musizieren dadurch maßgeblich bestimmt wird.

Des Weiteren nimmt Simmel eine Trennung zwischen der inneren Wirkung der Sinne, die z. B. Affekte wie Lust und Unlust auslöst (Inhalt), und der Form der Wechselwirkungen vor, die er mit der Struktur der Sinne verknüpft, sodass etwa der Augenkontakt sofort eine Wechselwirkung hervorbringt, während das Ohr etwa eines Mundes bedarf, um dieselbe zu schaffen. Diese Trennung von innerem und äußerlichem Wirken erscheint in Simmels Ausführungen als grundlegend vorausgesetzt. In Bezug auf die Streichmusikerin ist aber die Differenz der sinnlichen Wahrnehmung nicht nur vorsozialisiert (Kapitel V.B.1), sondern realisiert sich gleichsam im musikalischen Interagieren selbst, sodass nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Trennung von innerem und äußerem Wirken der Sinne nur eine ‚vorsoziale' Grundlage menschlichen Interagierens ist (vgl. auch Kapitel II).

In diesem Sinne realisiert sich im gemeinsamen Musizieren die Reziprozität der sinnlichen Wirkung der Musiker:innen aufeinander, die wiederum mit der Positionalität und Perspektivität der Musiker:innen verbunden ist. Knoblauch schlägt in seinem triadischen Modell des kommunikativen Handelns (vgl. Kapitel II) vor, dieses Wirken aus den mit dem kommunikativen Handeln verbundenen *Objektivierungen* abzuleiten. Während Knoblauch das kommunikative Handeln vor allem am Fingerzeig illustriert, lässt sich dieses Konzept auch auf das gemeinsame Musizieren in Streichensembles übertragen: Im gemeinsamen Musizieren, das immer ein *leibkörperliches* Handeln darstellt, treten die produzierten musikalischen Töne, die ausführenden körperlichen Bewegungen und z. B. das teilweise hörbare rhythmische Atmen nicht mehr nur als Teile des musizierenden Leibkörpers (Musikerin mit Streichinstrument) auf, sondern stellen selbst Objektivierungen dar (vgl. Kapitel II und nachfolgendes Kapitel V.B.3), die als besondere Ereignisse vollzogen und intersubjektiv wahrgenommen werden können. Insofern sind etwa die produzierten Klänge das ‚Dritte' des gemeinsamen Musizierens, das die Musik zu einem situativ empirisch realen und hörbaren Phänomen macht, insofern es *von den anderen* und *der Musizierenden selbst* sinnlich wahrgenommen wird. So ist das gemeinsame Musizieren alles andere als ein rein kognitiver Vorgang, sondern vielmehr *im leibkörperlichen musikalischen Handeln* so ausgerichtet, dass das gemeinsame Spiel an der Position und sinnlichen Perspektivität der spielenden Musiker:innen reziprok ausgerichtet ist. Deswegen schlägt Knoblauch den Begriff der „Sinnlichkeit" (vgl. Kapitel II) – in Abgrenzung zur Wahrnehmung – vor, denn er trage dem Umstand Rechnung, dass das kommunikative Handeln ein *Wirk*akt ist und z. B. im musikalischen Wirken selbst von den Sinnen wahrgenommen wird. Sinnlichkeit ist das, was die Wirklichkeit für die Leibkörper ‚empirisch' mache, und im Unterschied zur Wahrnehmung sei „Sinnlichkeit" ein Begriff, der der Verschiedenheit der *Reziprozitäten der Sinne* und der damit verbundenen Materialität, etwa der Musik, Rechnung trage.

Zusammenfassend hatte die Analyse der Generalprobe des Laienquintetts die HÖRWELT von Musiker:innen zum Gegenstand. Dieser Begriff ist an den Begriff der „Lebenswelt" angelehnt und trägt insbesondere der

subjektiven, sinnlichen Handlungsperspektive der Musiker:innen Rechnung, die zugleich in untrennbarer Verbindung mit der musikalischen Interaktion fokussiert wurde (vgl. auch Kapitel IV.D). Es standen die Fragen, was und wie Musiker:innen hören und welche Rolle das Hören in seiner subjektiven Dimension beim gemeinsamen Musizieren spielt, im Fokus der Untersuchung. Zugleich wurde bereits im letzten Absatz argumentiert, dass die Sinnlichkeit des Hörens nicht ohne die Betrachtung der „Objektivierungen“ und damit der *musikalischen Klänge* des gemeinsamen Musizierens verstanden und erklärt werden kann. Die Untersuchung dieser Objektivierungen steht im Fokus der Beschreibungen des folgenden Falles: Die Probe eines Streichquartetts mit professionellen Musiker:innen.

Kapitel V.B.3: Das Musizieren eines Streichquartetts mit professionellen Musiker:innen in der Probe. Die Klangwelt gemeinsamen Musizierens

Inhalt

V.B.3.i Das Streichquartett und die professionellen Musiker:innen

Die in den nachfolgenden Textabschnitten dargestellten empirischen Beschreibungen und Analysen beziehen sich auf das gemeinsame Musizieren einer Gruppe, die im Folgenden das *Streichquartett A* genannt wird.[188] In diesem Abschnitt wird das Ensemble beschrieben und in das Forschungsfeld der Streichensembles eingeordnet. Die Beschreibungen in diesem Unterabschnitt geben noch *keine Auskunft über das konkrete gemeinsame Musizieren des Ensembles*, allerdings erlauben sie uns, die späteren empirischen Beschreibungen im Sinne der Samplingstrategie im Forschungsfeld zu verorten.

Das Streichquartett A ist ein klassisches Streichquartett (Kapitel III.C.2), das sich aus zwei Geigen, einer Bratsche und einem Cello zusammensetzt. Es existiert laut eigenen Angaben seit den 90er Jahren in wechselnder Besetzung. Die Erste Geige ist eines der Gründungsmitglieder des Quartetts, bis heute sozusagen der Kopf der Gruppe und investiert laut der Selbstdarstellung des Ensembles viel Engagement etwa in die organisatorischen Aufgaben (wie z. B. das Planen von Auftritten) des Ensembles. Die Zweite Geige ist zweitlängstes Mitglied der aktuellen Besetzung, gefolgt vom Bratscher. Neuestes und zugleich jüngstes Mitglied der Gruppe ist die Violoncellistin. Sie ist zur Zeit der nachfolgenden empirischen Beschreibungen bei ihrer zweiten Probe mit dem Quartett und mittlerweile festes Mitglied des Ensembles.

Alle Mitglieder des Streichquartetts A haben ihr Instrument an der Universität studiert und sind beruflich Lehrende ihres Instruments. (Darüber hinaus sind sie in anderen musikalischen Gruppierungen aktiv, wie z. B. Orchestern, als Leitung von Jugendgruppen und anderen Ensembles.) Auf

[188] Ich danke Michaela Pfadenhauer für die wertvollen Hinweise zu diesem Kapitel!

diese Weise sind alle Mitglieder des Streichquartetts nicht nur hauptberuflich Musiker:innen, sondern über das konkrete Streichquartettensemble hinaus eng mit dem Forschungsfeld der aktiven Klassischen (Streich-)Musiker:innen vernetzt.

Das Quartett ist vor allem auf ein Klassisches Musikrepertoire (Kapitel V.A) spezialisiert. Es spielt Werke des Barocks, der Klassik und Romantik, aber auch Unterhaltungsmusik. Zur Zeit des Fallbeispiels hat die Gruppe im Gespräch mit der Forscherin angegeben, dass das gemeinsame Spiel in diesem Ensemble vor allem dem eigenen Vergnügen und der Erhaltung der eigenen Spielroutine diene.[189] Dabei gehe es der Gruppe aber auch darum, Engagements für Konzerte zu bekommen und eine kleine Gage dazu zu verdienen[190] (vgl. Kapitel V.A.3.iii). Zur Zeit der nachfolgenden Beschreibungen wirkt der etablierte Kern der Gruppe als aufeinander eingespielt und freundschaftlich vertraut. Auch die neue Cellistin scheint bereits nach dieser kurzen Mitgliedschaft als integriertes Gruppenmitglied, allerdings wird ihre erst kurze Zugehörigkeit zu dieser Zeit noch direkt und indirekt in der Probe thematisiert. Nichtsdestoweniger ist die Stimmung in der Gruppe freundlich, offen und beinahe familiär.

Den vorangehenden Ausführungen folgend handelt es sich um ein Quartett, das ‚relativ professionell' ist, da die Mitglieder nicht nur ihr Instrument studiert haben, sondern auch hauptberuflich Streichmusiker:innen sind. Das Streichquartettspiel fällt jedoch nicht in ihre ‚hauptamtliche Zuständigkeit' (vgl. Pfadenhauer, 2010). Dem gegenüber stehen etwa solche

---

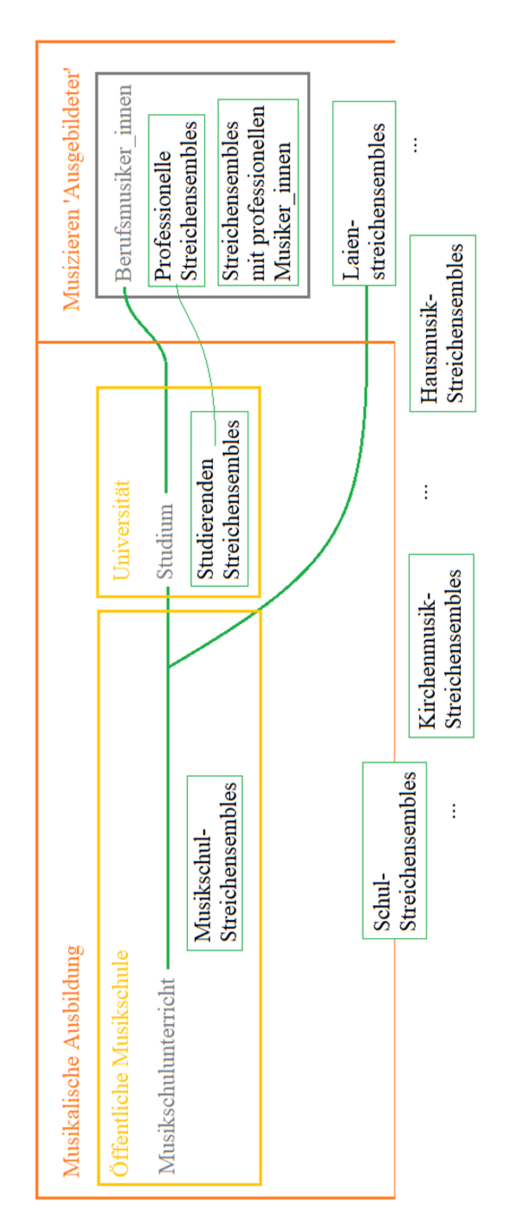
[189] ‚So ist das Unterrichten eines Instrumentes etwas völlig anderes, als das gemeinsame Spiel zu praktizieren'. (Freies Zitat aus einem ethnographischen Gespräch.)

[190] Der Forscherin erscheint es des Weiteren so, als ob die Ambitionen des Streichquartetts zunehmen. So nimmt die Öffentlichkeitsarbeit des Ensembles zu und wird deutlich erkennbar ‚professioneller' (im alltäglichen Sinne des Wortes). D. h., dass es sich zwar um professionelle Musiker:innen handelt, die zugleich nicht hauptberuflich im Quartett auftreten. Dennoch scheint das Quartettspiel zusehends eine größere Rolle auch im Rahmen der Profession der Mitglieder einzunehmen.

Klassischen Streichensembles, die hauptberuflich das Streichquartettspiel betreiben – wie z. B. das Artemisquartett, das zur Weltspitze der aktuell existierenden Streichquartette gehört. Auch Studierendengruppen an Musikuniversitäten, die das Ensemblespiel etwa zum Ziel ihrer beruflichen Karriere haben, würden im (Forschungs-)Feld der Klassischen Musik dem Niveau nach ‚über' das des Streichquartetts A eingeordnet werden[191], so jedenfalls die Selbstverortung einzelner Mitglieder des Quartetts. Allgemein muss an dieser Stelle erneut erwähnt werden, dass sich das (Forschungs-)Feld der Klassischen Musik durch ein breites, kanonisiertes, legitimiertes, gestuftes und damit scharf hierarchisiertes Wissen, Musikrepertoire und Ausbildungssystem auszeichnet (Kapitel V.A. und V.B.1.o). Das führt im Feld dazu, dass die meisten Klassisch ausgebildeten Streichinstrumentalist:innen Auskunft darüber geben können, welche Musiker:innen ‚besser' oder ‚schlechter' sind als sie selbst und wie ihre Fähigkeiten ungefähr im allgemeinen Feld der Klassischen Streichmusiker:innen einzuordnen sind.

Anschließend an die Graphik der Einordnung von Ensembles anhand der Ausbildungslaufbahn von Streichmusiker:innen, lässt sich das Streichquartett A den „Streichensembles mit professionellen Musiker:innen" zuordnen und in ein relationales Verhältnis zum Schülerinnentrio und Laiencelloquintett stellen:

[191] Das gilt im Feld auch, weil das Alter der Musiker:innen eine Rolle spielt, insofern für gewisse Musikrepertoires z. B. eine immense Schnelligkeit erwartet wird, die mit der körperlichen Verfasstheit der Musiker:innen verbunden wird (vgl. Kapitel V.A).



„Arten von Streichensembles in Relation zur Laufbahn Klassischer Streichmusiker:innen“ (eigene Darstellung)

V.B.3.ii Die Probe

Das gemeinsame Musizieren von Klassischen Streichensembles findet grundsätzlich nur zu einem relativ kleinen Teil in gemeinsamen Konzerten statt (Kapitel V.O und V.A). Vielmehr zeichnet sich das Klassische Streichensemblespiel dadurch aus, dass das Musikrepertoire eines Konzerts in mehreren Proben vorbereitet wird. So zeichnet sich eine typische PROBENSERIE eines Ensembles dadurch aus, dass dasselbe Musikrepertoire eingeübt wird. Dabei können die Proben danach unterschieden werden, ob sie einem frühen Stadium der Vorbereitung eines Musikrepertoires zuzuordnen sind oder ob es sich etwa um eine Generalprobe handelt, die mehr oder weniger direkt vor einem Konzert stattfindet (Kapitel V.B.2). Wie viele Proben ein Ensemble vor Konzerten macht, hängt von zahlreichen Faktoren ab – wie etwa die Beschaffenheit des Ensembles, dessen Versiertheit, um welche Form von Konzert es sich handelt usw. Dabei unterscheiden sich die Proben logisch etwa danach, wie gut das gemeinsame Zusammenspiel eines bestimmten Musikrepertoires bereits gelingt.

a. Die Probenserie

Im Folgenden widmen sich die Ausführungen einer konkreten Probe des Streichquartetts A. Diese Probe ist Teil einer Probenserie, die aus vier Proben besteht. Dabei sind die ersten drei ‚klassische Proben', die im Abstand von ca. fünf Tagen stattfinden, zu denen eine Generalprobe hinzukommt, die sich dadurch auszeichnet, dass sie direkt am Konzertort vor dem Auftritt stattfindet. Die Probenserie hat das Konzert zum Ziel, in dem das vorbereitete Musikrepertoire einem Publikum vorgespielt wird:

1. Erste Probe (erste Probe mit der neuen Cellistin)
2. Zweite Probe (12. März)
3. Dritte Probe (14. März)
4. Generalprobe (17. März)
5. Konzert (17. März)

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die zweite Probe des Ensembles vom 12. März. Sie findet in einer Musikschule statt, bei der es möglich ist, einen Raum für Proben zu reservieren. Das Ensemble probt

dort von der ersten bis einschließlich der dritten Probe. Es ist ein relativ klassischer, mittelgroßer Musikschulraum mit Linoleumboden, Flügel, ein paar Klavierhockern, Notenständern, langen Vorhängen vor den Fenstern und vielen Stühlen, sodass in ihm kleinere Konzerte für ca. 20 Zuhörer:innen gegeben werden können.

Die Probe selbst dauert ca. zwei Stunden und gliedert sich in ihrem zeitlichen und strukturellen Ablauf in drei Hauptepisoden: VORBEREITUNGS-, SPIEL- und ABSCHLUSSEPISODE (vgl. Kapitel V.B.1 und V.B.2). Der Abschluss beinhaltet das Abbauen und kurze Vorbesprechungen für das nächste Wiedersehen. In dieser Probe dauert er ca. fünf Minuten und wird im Folgenden nicht näher beschrieben, da er hinsichtlich des Forschungsinteresses keine tiefergehenden Erkenntnisse liefert.

b. Das Musikrepertoire

Nach der Vorbereitung beginnt das eigentliche Zusammenspiel des Quartetts. Die Spielepisode der Probe kann dabei in verschiedene Phasen untergliedert werden, die einer Probe ihre typische Ablaufstruktur verleihen. Um diese Ablaufstruktur darstellen zu können, ist es zunächst notwendig, das Musikrepertoire der Probe näher zu beleuchten. Dieses Musikrepertoire bestimmt nicht nur – wie oben beschrieben – eine Probenserie, sondern ist in Form von Notenblättern materiell in der musikalischen Interaktion präsent. Diese Noten stellen ein INTERAKTIONSSKRIPT dar, das das Zusammenspiel maßgeblich strukturiert. Das bedeutet nicht (!), dass sich vom Notentext die eigentlichen musikalischen Interaktionsabläufe ableiten ließen oder etwa, dass die in den Noten notierte Musik der interaktiv hergestellten, hörbaren Musik entspricht. Dennoch weist das Musikrepertoire eine eigene Struktur auf, die Einfluss auf die interaktiv hergestellte Strukturierung der Spielepisode hat.

Dem folgend lässt sich die Struktur des Musikrepertoires *ohne* den Bezug auf die konkrete musikalische Interaktion rekonstruieren. Gleichzeitig geht es in der folgenden Darstellung des Musikrepertoires nicht etwa um eine musikwissenschaftliche Rekonstruktion des musikalischen Materials. Vielmehr werden im Folgenden die Merkmale der Struktur des

Musikrepertoires beschrieben, die sich mehr oder weniger direkt auf die sequenzielle Ordnung der Probeninteraktion des gemeinsamen Musizierens dieser Probe auswirken. Diese Struktur der Komposition spielt auch in vorherigen und nachfolgenden Proben dieses Ensembles eine Rolle. Auch in anderen Musikstücken gibt es ähnliche Formen von Strukturen z. B. im Musikrepertoire der Schülerinnen (Kapitel V.B.1), wobei die Struktur der Komposition ebenso Einfluss vor allem auf den Beginn von SPIELPHASEN (V.B.3.iii.b) des Trios genommen hat. Allgemein sind die Stücke, die Streichensembles von Noten ausgehend realisieren, in musikalische Teilelemente differenzierbar, wie im Folgenden exemplarisch gezeigt wird:

Das Streichquartett A spielt zur Zeit der Feldbeobachtungen Franz Schuberts 4. Streichquartett in C-Dur [STUFE O] [192]|[193]. Als potenzielle Zugabe wird darüber hinaus „Viva la Vida“ von Coldplay geprobt. Dabei ist das Streichquartett Schuberts das eigentliche Kernstück des vorzubereitenden Konzerts. In der Probe wird mit dem Proben des Streichquartetts begonnen, ohne dass dies einer weiteren verbalen Thematisierung bedarf. Das Streichquartett gliedert sich dabei klassisch in vier SÄTZE [STUFE 1][194] (Kapitel III.C.2.ii):

1. Erster Satz: „Adagio – Allegro con moto”
2. Zweiter Satz: „Adante con moto“
3. Dritter Satz: „Menuetto – Allegro“
4. Vierter Satz: „Allegro“

[192] Im Folgenden werden weitere Untergliederungen der Kompositionsstruktur eingeführt werden. Um die Übersicht über die ‚Feinheit‘ dieser Gliederung zu erleichtern, hat die Autorin die Stufenbezeichnung ergänzt. [Stufe O] entspricht der *gesamten Streichquartettkomposition*.
[193] Wenn die Lesenden in das Stück reinhören möchten, findet sich anbei ein Link zu einer möglichen Interpretation des Stückes inklusive Noten: https://www.youtube.com/watch?v=SB6ypwDdeS0 (letzter Aufruf 31.12.2021)
Im Rahmen dieser Ausführungen wird mehrmals auf diese Aufnahme verwiesen, um etwa Musikabschnitte nachhörbar zugänglich zu machen.
[194] [Stufe O] entspricht der gesamten Streichquartettkomposition. Die Untergliederung der gesamten Komposition in die *vier SÄTZE* entspricht [Stufe 1].

Diese Sätze sind als eigene Stücke anzusehen, die geschlossene Einheiten darstellen und zwischen denen auch in einem Konzert kleinere Spielpausen eingelegt werden. Jeder Satz wird in der Probe ‚entsprechend' für sich eingeübt. Die Sätze zeichnen sich dadurch aus, dass sie nicht nur jeweils unterschiedliche musikalische Stimmungen kommunizieren, sondern auch dadurch, dass sie unterschiedlich lang und anspruchsvoll sind (vgl. Kapitel III.C.2.ii). Der Erste Satz („Adagio – Allegro con moto") ist ein stimmungsmäßig relativ ernster und dramatischer Satz, der längste der Streichquartettkomposition und das Herzstück desselben. Er ist zeitlich (ca. 9 Minuten[195]) etwa doppelt so lang wie die anderen Sätze und mit Abstand der musikalisch anspruchsvollste des Quartetts. So wird dieser Satz auch von den Musiker:innen als „der Schwere" bezeichnet, ohne dass weiter thematisiert werden muss, welcher Satz gemeint ist. Der Zweite Satz („Andante con moto") und Vierte Satz („Allegro") sind sozusagen mittelschwer und dauern jeweils etwa 4,5 Minuten. Der Dritte Satz („Menuetto – Allegro") schließlich ist relativ einfach. Er dauert ebenfalls ca. 4,5 Minuten.

Zur kompositorischen Struktur des Musikrepertoires: Interaktionsrelevante Aspekte der Musikstruktur

Die einzelnen Sätze der Streichquartettkomposition können nun weiter in kleinere musikalische Einheiten ‚zergliedert' werden. Im vorliegenden Kapitel wird es um eine Interaktionssequenz gehen, die sich beim Proben des Ersten Satzes („Adagio – Allegro con moto") ereignet. Deshalb wird im Folgenden anhand dieses Satzes gezeigt werden, wie sich die kompositorische Struktur weiter differenzieren lässt. Sie wird unten für die Interaktionsanalyse wieder aufgegriffen. Es handelt sich zugleich um eine exemplarische Darstellung, die sich in ähnlicher Form auch auf die anderen Sätze, aber auch auf andere Klassische Stücke und ‚selbst' Stücke der Unterhaltungsmusik übertragen lässt. Bei der Realisation der Stücke mithilfe von

[195] Das heißt, wenn der Satz *vom Streichquartett A* ohne Unterbrechung durchgespielt werden würde. Das Gleiche gilt für die nachfolgenden Zeitangaben. (Bei der oben angegebenen Aufnahme, die bei YouTube hörbar ist, ist dieser Satz z. B. kürzer, weil er durch ein anderes Streichquartett anders interpretiert wurde: https://www.youtube.com/watch?v=SB6ypwDdeS0)

Noten können diese musikalischen Einheiten von Musiker:innen mehr oder weniger offensichtlich in den Noten *gesehen* werden. Zugleich sind sie zumindest für ausgebildete Musiker:innen bei der Realisation der Noten oder beim Lauschen dieser Stücke auch hörbar.[196] Sie sind ein wichtiger Bestandteil beim Erlernen der musikalischen Gestaltung und damit der Interpretation notierter musikalischer Werke in der Streichmusiker:innenausbildung (vgl. Kapitel V.B.1).

Im Folgenden sehen wir die komplette Partitur des Ersten Satzes („Adagio – Allegro con moto“) der Streichquartettkomposition[197]:

[196] Auch musikalische Laien können beispielsweise den Übergang von Strophe und Refrain z. B. in einem Popsong hören. Um ähnliche musikalische Einheiten wird es auch im Folgenden gehen. In gemeinsamen Datensitzungen stellte sich allerdings heraus, dass die musikalischen Einheiten Klassischer Stücke meist nicht ohne weitergehende Erläuterungen von außenstehenden ‚Nicht-Musiker:innen‘ gehört wurden. Es zeigte sich deutlich, welches *Wissen* benötigt wird, um diese Musikeinheiten zu *hören* (vgl. Kapitel V.B.1).

[197] „Partitur“ heißt, dass die Stimmen aller Instrumente auf einen Blick zu erfassen sind. Die Musiker:innen haben in der konkreten Situation allerdings *nur die Noten der jeweils eigenen Stimme vor sich*! Nichtsdestotrotz benötigen wir die Partitur an dieser Stelle, um die Strukturierung der Musik zu zeigen, die sich erst im *Zusammenspiel aller Stimmen* realisiert. (Dass in dieser Auflösung kaum etwas zu erkennen ist, soll uns an dieser Stelle nicht stören. Es geht vielmehr darum, einen ‚Überblick‘ über den gesamten Satz zu gewinnen.)



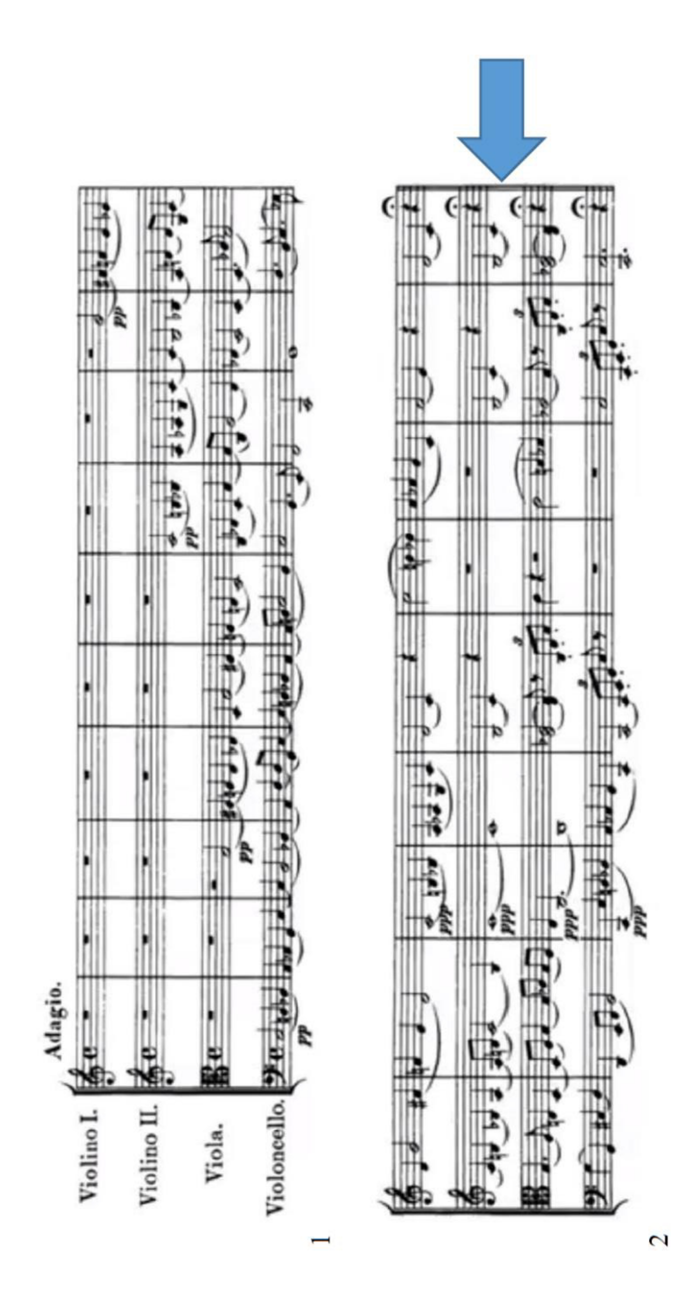
7

„Quartett (C Dur) für 2 Violinen, Viola und Violoncell“ (Schubert, 1890 [1812], Bearbeitung der zusammengestellten Darstellung durch T.V.)[198]

[198] Alle nachfolgenden Notenauszüge stammen aus derselben Quelle.

Nachfolgend sehen wir den Beginn der ersten Seite der Partitur. (Zu lesen sind die verschiedenen Zeilen von links nach rechts, von oben nach unten.) In diesem Fall gehören immer vier Zeilen zusammen, die in der musikalischen Fachsprache auch „Akkolade“ genannt werden. Sie werden durch die eckige Klammer am Beginn der Zeilen angezeigt (siehe folgende Abbildung). In diesem ersten ‚Päckchen‘ (Akkolade) sind die einzelnen Notenzeilen mit den entsprechenden Instrumenten beschriftet: In jeder Akkolade gehört die erste Zeile der Ersten Geige („Violino I“), die zweite Zeile der Zweiten Geige („Violino II“), die dritte Zeile der Bratsche („Viola“) und die vierte Zeile dem Cello („Violoncello“).

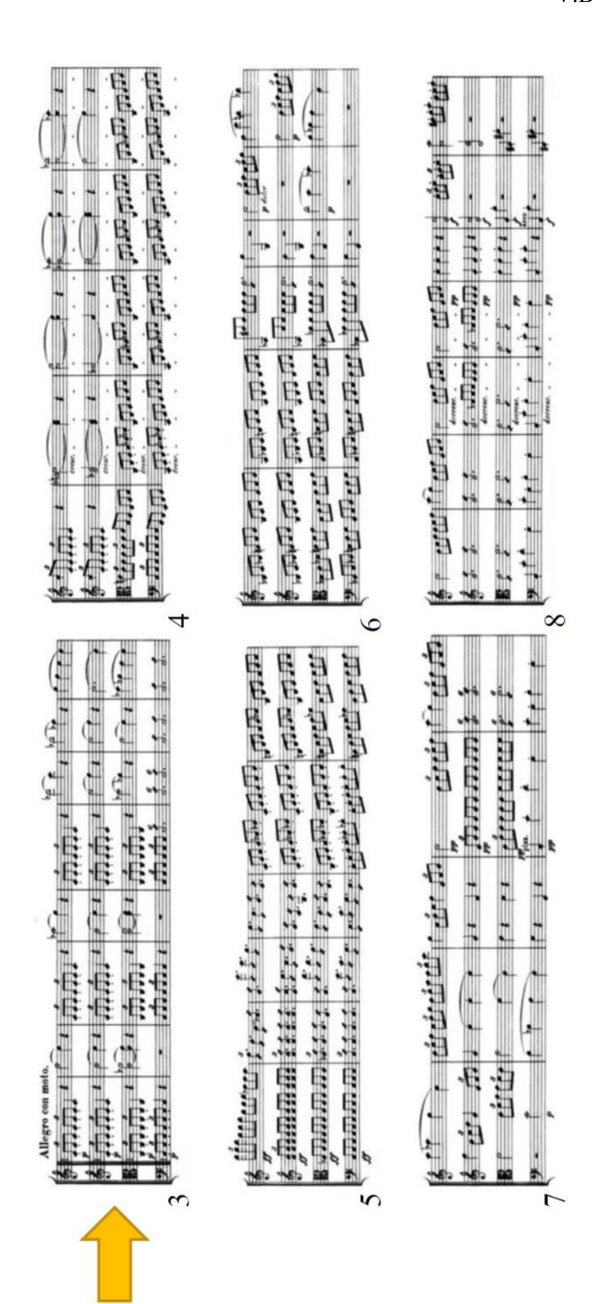
Dabei ist die Notation derart gebaut, dass die Zeilenabschnitte, die über- und untereinander angeordnet sind, gleichzeitig musikalisch realisiert werden sollen (vgl. auch Kapitel V.B.2.iii). So sehen wir in der ersten Akkolade, dass das Cello allein anfängt zu spielen, im dritten Takt die Bratsche einsetzt, die beiden gemeinsam ‚3,5 Takte‘ spielen bis im siebten Takt die Zweite Geige einsetzt, sodass sie zu dritt spielen, bis im neunten Takt die Erste Geige einsetzt und in den folgenden Takten alle vier gemeinsam zu spielen haben usw.

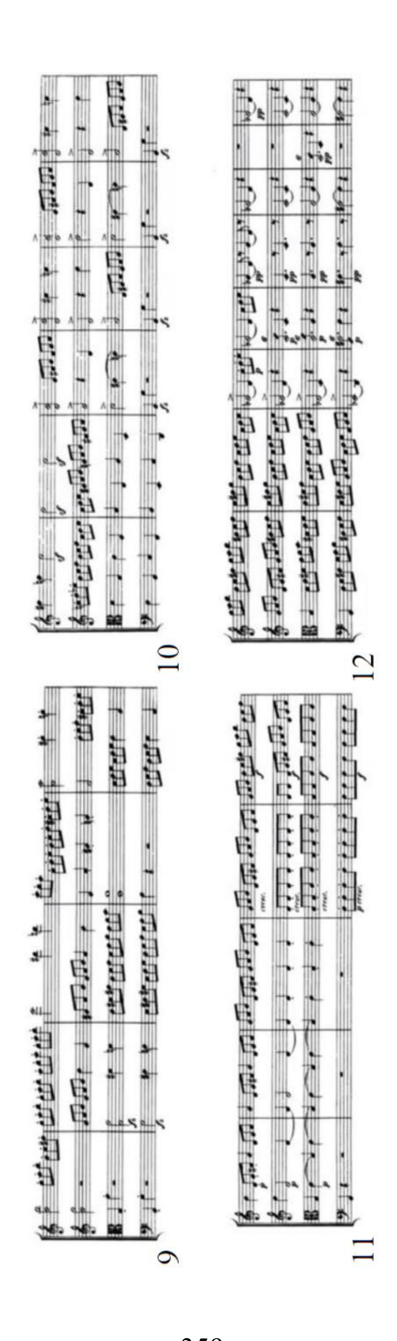

Adagio.
Violino I.
Violino II.
Viola.
Violoncello.
1
2

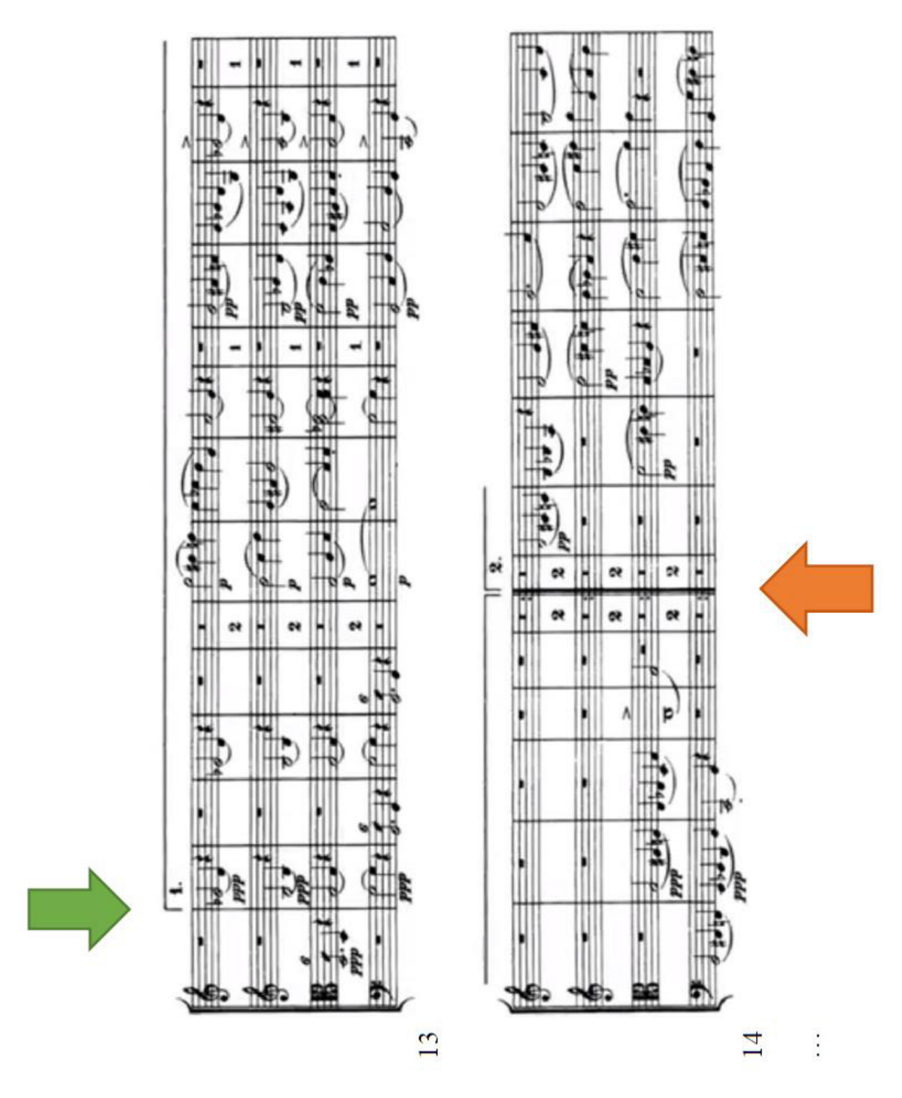
Wir sehen in diesem Notenabschnitt aber noch einen weiteren Aspekt, der für das Zusammenspiel zentral ist: Der Satz ist in weitere Teile untergliedert, die man dadurch erkennt, dass sie in der Notation durch unterschiedlich starke *Senkrechtstriche sichtbar* voneinander getrennt sind. Der vorangegangene Notenabschnitt zeigt sozusagen die ersten ‚zwei Zeilen' des Ersten Satzes und das „Adagio" desselben. Am Ende dieser zwei Akkoladen sehen wir eine senkrechte Doppellinie, die den Abschluss einer musikalischen Untereinheit dieses Satzes sichtbar markiert (blauer Pfeil an der Akkolade 2). Dieser Abschnitt markiert eine *eigene musikalische Einheit*, die auch in ihrem musikalischen Geschehen einen eigenen *Sinnabschnitt* darstellt, sodass man am Ende des Erklingens dieses Abschnittes den Eindruck hat, eine Art Ende zu erreichen.[199]

Ein weiteres Beispiel für eine solche musikalische Einheit ist der folgende Abschnitt (1. bis 3. Seite der Partitur [siehe oben]):

[199] Im YouTube-Video [https://www.youtube.com/watch?v=SB6ypwDdeS0] etwa ist dieser Notenabschnitt bei Minute 01:25 hörbar beendet.


Allegro con moto.
3
4
5
6
7
8


9
10
11
12



Das sind die folgenden zwölf Akkoladen des Satzes und der Beginn des „Allegro con moto“. Auch hier markieren die senkrechten Doppellinien den Beginn und das Ende einer musikalischen Untereinheit (gelber Pfeil bei Akkolade 3 und orangener Pfeil bei Akkolade 14). Dieser Abschnitt zeichnet sich dadurch aus, dass jeweils am Anfang und Ende bei jeder der

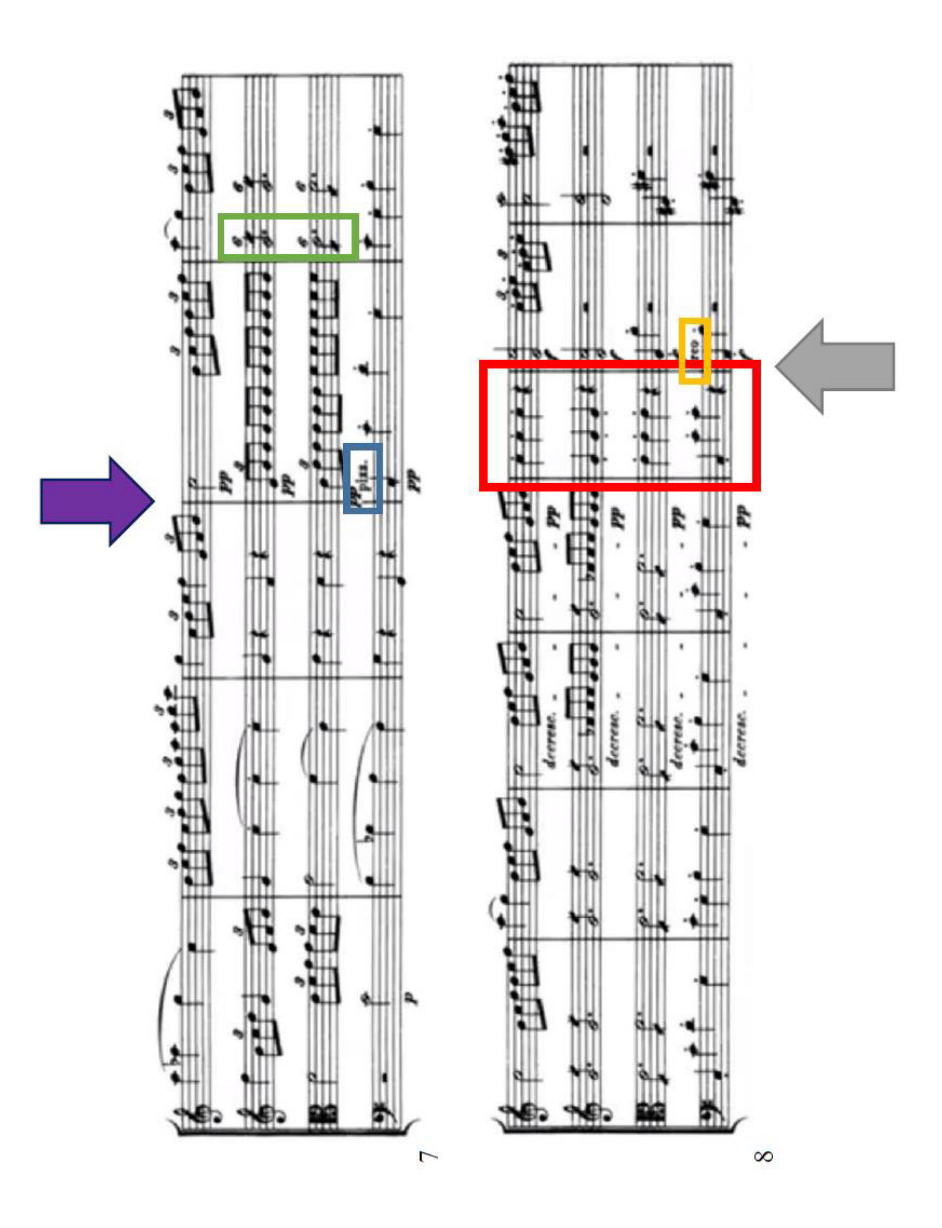
senkrechten Linien pro Zeile *Doppelpunkte* vorhanden sind, was so viel heißt, dass der Abschnitt wiederholt wird. D. h., dass die Musiker:innen die zwölf Zeilen von der ersten (gelber Pfeil bei Akkolade 3) bis zur zweiten Doppellinie (orangener Pfeil bei Akkolade 14) spielen[200], dann wieder zum Beginn des „Allegro con moto“ springen (gelber Pfeil bei Akkolade 3), dann nochmal von dort die Zeilen spielen – diesmal nur bis in die dreizehnte Akkolade bis zum grünen Pfeil (Akkolade 13) und dann zum unteren, orangenen Pfeil (Akkolade 14) springen, um von dort aus weiterzuspielen. Auf diese Weise untergliedert sich der Erste Satz in drei solche musikalischen Untereinheiten, wobei die zweite Untereinheit wie eben beschrieben, fast vollständig wiederholt wird. Wir werden solche musikalischen Untereinheiten eines Satzes im Folgenden als MUSIKABSCHNITT [STUFE 2][201] bezeichnen.

Die Gliederung der Struktur der Komposition weist nun eine weitere Komplexitätsstufe auf: Innerhalb dieser Musikabschnitte [Stufe 2] gibt es weitere *kleinere* Einheiten, die wiederum kleinere musikalische Sinnabschnitte darstellen. Dies setzt Vorwissen jenseits der vorliegenden musikalischen Notation voraus, denn nun kann die Untergliederung der Komposition nicht mehr anhand klarer senkrechter Doppellinien erkannt werden. Ein Beispiel für eine solche kleinere musikalische Untereinheit, ist die Folgende (sie stammt aus dem zweiten Musikabschnitt [Stufe 2] des Ersten Satzes [Stufe 1]):

---

[200] Im YouTube_Video [https://www.youtube.com/watch?v=SB6ypwDdeS0] hören wir diesen eben beschriebenen Abschnitt *ohne Wiederholung* von 1:25 – 3:22 Minute. D.h. einmal gespielt vom gelben, oberen Pfeil bei Akkolade 3 bis zum orangenen, unteren Pfeil bei Akkolade 14.

[201] [Stufe O] entspricht der gesamten Streichquartettkomposition. [Stufe 1] entspricht der Untergliederung der Komposition in die Sätze. [Stufe 2] entspricht die Gliederung *eines* Satzes in mehrere Musikabschnitte.



Diese Gliederungsstufe wird in dieser Arbeit als MUSIKALISCHE PHRASE [STUFE 3] bezeichnet. Dieser Begriff ist inspiriert von Schütz Ausführungen im Text „Fragmente zur Phänomenologie der Musik“ (2016a [1944]; vgl. Kapitel III.B.1). Dort macht der Autor darauf aufmerksam, dass Musik in Form von *„musikalischen Phrasierungen* artikuliert“ sei (ebd., 128). Ein Beispiel für eine musikalische Phrase beginnt hier bei dem Taktstrich am oberen, lila Pfeil (Akkolade 7) und endet an dem Taktstrich am unteren, grauen Pfeil (Akkolade 8). Es handelt sich um eine kleine ‚geschlossene‘ musikalische Sinneinheit, weil die sieben Takte eine kleine eigene musikalische Stimmung ausdrücken, die sich von der vorherigen und nachfolgenden musikalischen Phrase [Stufe 3], klanglich hörbar unterscheidet.[202]

In diesem Fall zeichnet sich diese musikalische Phrase z. B. dadurch aus, dass das Cello die Saiten ausnahmsweise nicht mit dem Bogen streicht, sondern die Saiten mit den Fingern *zupft* (das wird durch das kleine „pizz.“ [kleiner, blauer Rahmen beim lila Pfeil in Akkolade 7; s. o.] in der vierten Zeile über dem Cellotakt am lilafarbenen, oberen Pfeil markiert). „pizz.“ ist dabei die Abkürzung für den italienischen Begriff[203] „pizzicato“, der übersetzt „gezwickt“ heißt. Sowohl die Abkürzung in musikalischer Notation, der Begriff „pizzicato“ als auch die Spieltechnik sind Bestandteil der (geteilten) Wissensbestände von Streichmusiker:innen und damit auch einer der zahlreichen Klassischen Ethnobegriffe des Forschungsfeldes (Kapitel V.A.4). Durch das Pizzicatospiel des Cellos unterscheidet sich die

---

[202] Man kann sich das in etwa wie einen sprachlichen Satz vorstellen, der mit einem Punkt endet, sodass sich der Schluss dieses Satzes beim *Sprechen* z. B. mit dem Absenken der Stimmhöhe identifizieren lässt, auch wenn der eigentliche Redebeitrag noch nicht beendet ist und mit folgenden Sätzen ergänzt wird. Dieser Satzpunkt ist in unserem musikalischen Beispiel der letzte Takt vor dem grauen, unteren Pfeil bei Akkolade 8, in dem alle vier Instrumentalstimmen gemeinsam drei Viertelnoten spielen *und* eine Viertelpause [roter, größerer Rahmen in der Akkolade 8]. Nicht nur Musiker:innen können diese Sinnabschnitte *erhören* (siehe Fußnote oben).

[203] Zahlreiche Musikbegriffe der Klassischen Musik sind aus dem Italienischen. So wurde als weiteres Beispiel etwa der Begriff des „Basso Continuo“ im Fallbeispiel der Schülerinnen aufgegriffen (vgl. Kapitel V.B.1), der unten ein weiteres Mal zum Thema werden wird.

musikalische Phrase hörbar von der vorherigen und der nachherigen. Dieses Zupfen der Saiten wird bei dem Taktstrich am unteren, grauen Pfeil (Akkolade 8) beendet (das wird durch das kleine „arco“ [kleinerer, gelber Rahmen in Akkolade 8] über der Cellostimme markiert – ab hier wird wieder der Bogen zum Spielen der Saiten verwendet). „Arco“ ist ebenfalls Italienisch und heißt „Bogen“ und stellt eine Abkürzung von „Coll’arco“ dar, was wiederum „mit dem Bogen“ heißt und ebenso wie „Pizzicato“ konventioneller Begriff als auch Spieltechnik des Streichinstrumentenspiels ist.

Auch alle anderen Instrumentalstimmen spielen eine eigene musikalische Figur, die sich von der vorherigen und der nachherigen musikalischen Phrase unterscheidet. So spielen etwa die Zweite Geige und die Bratsche (zweite und dritte Zeilen der Akkoladen) in diesem Abschnitt fast durchgehend Triolen, ein rhythmisch gleichförmiger und -bleibender Klangteppich mit jeweils drei zeitlich gleichwertigen Noten pro Zupfen des Cellos – *im Gegensatz* zu den vorherigen und nachfolgenden musikalischen Phrasen. Im ersten Takt beim oberen, lila Pfeil (Akkolade 7) sind diese Triolen noch ‚ausnotiert‘ während im folgenden Takt eine vereinfachte Schreibweise verwendet wird [Notation im rechten, grünen Kasten in Akkolade 7].[204]

Über all dem spielt die Erste Geige (erste Zeile der Akkolade 7 und 8, oberer bis unterer Pfeil) die Melodiestimme dieser musikalischen Phrase und stellt dabei sozusagen einen ‚solistischen Gesang‘ über dem ‚Klangteppich‘ der Zweiten Geige und der Bratsche dar. Dieses kleine musikalische

[204] Die halben Noten im rechten, grünen Rahmen in Akkolade 7 sind am Notenhals doppelt durchgestrichen und haben eine kleine sechs über dem Notenkopf, was heißt, dass insgesamt 6 zeitlich gleichwertige Noten zu spielen sind, die in der Summe die Länge einer halben Note ergeben. Das entspricht zwei Triolen á einer halben Note. Triolen wiederum sind so strukturiert, dass drei zeitlich gleichwertige Noten *eine* Zählzeit eines Taktes ergeben – respektive in der Summe die Länge einer Viertelnote. Insgesamt heißt das, dass Zweite Geige und Bratsche im ersten und zweiten Takt *nach* dem oberen, lila Pfeil (Akkolade 7) *fast* komplett das Gleiche spielen, so als ob sie *fast* den Takt an diesem, lila Pfeil (Akkolade 7) wiederholen.

Thema unterscheidet sich etwa in der rhythmischen Figur der Stimme der Ersten Geige deutlich von der vorherigen musikalischen Phrase und wird im Folgenden sozusagen variiert und musikalisch stimmungsmäßig etwas dramatischer.[205]

Für <u>*diese*</u> *musikalische Phrase gilt, dass insbesondere die Stimmen der Ersten Geige und des Cellos von ihrer musikalischen Funktion her herausragend und in der Realisation ‚entsprechend' stark herauszuhören sind. Vor allem zwischen ihren Stimmen ‚spannt' sich in dieser Phrase das Thema der Musik ‚auf'. Dieser Umstand wird in der unten dargelegten Interaktion relevant werden.*

Die musikalischen Phrasen [Stufe 3] schließen lückenlos aneinander an (wobei sie aber nicht zwangsläufig komplett von Takt zu Takt reichen, sondern manchmal *in* einem Takt beginnen oder enden) und bilden zusammen einen musikalischen Abschnitt [Stufe 2], solche bilden wiederum in der Summe einen Satz [Stufe 1], die Summe der Sätze macht schließlich die komplette Streichquartettkomposition [Stufe O] aus. Auch die musikalischen Phrasen können weiter unterteilt werden, etwa in kleinere musikalische Figuren, die wieder unterteilt werden können, bis wir bei der kleinsten Einheit einzelner Töne und Pausen ankommen würden – das würde an dieser Stelle allerdings entschieden den Rahmen der Ausführungen sprengen.[206]

[205] Im YouTube-Video [https://www.youtube.com/watch?v=SB6ypwDdeS0] hören wir diesen eben beschriebenen Abschnitt über sieben Takte vom oberen, lila Pfeil (Akkolade 7) bis zum unteren, grauen Pfeil (Akkolade 8) von Zeitpunkt 2:03 – 2:12.

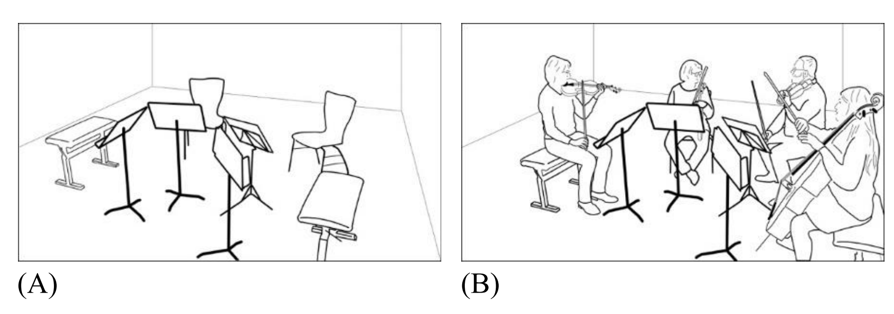
[206] Wenn wir den Vergleich mit einem sprachlichen Text ein weiteres Mal bemühen wollen, wären die einzelnen *Töne* Buchstaben, die Wörter bilden [*kleinere musikalische Figuren*], die zusammen einen sprachlichen Satz ausmachen [musikalische Phrase], Sätze bilden Absätze [musikalische Abschnitte], die in ihrer Summe etwa ein Kapitel darstellen [ein Satz des Streichquartetts] und mehrere Kapitel füllen z. B. ein Buch [komplette Streichquartettkomposition].

V.B.3.iii Die Ablaufstruktur der Probe

Im Folgenden wenden sich die Ausführungen dem *interaktiven Geschehen* der konkreten Probensituation des Streichquartetts A zu. Wie bereits erwähnt, lässt sich die Probe in ihrer *interaktiv hergestellten* Ablaufstruktur in drei Hauptepisoden untergliedern: Vorbereitungs-, Spiel- und Abschlussepisode. Bevor im Folgenden unter Zuhilfenahme der dargelegten Kompositionsstruktur die Ablaufstruktur der Spielepisode der Probe rekonstruiert wird, beginnt die Beschreibung der Interaktionsabläufe der Vorbereitungsepisode.

a. Die Vorbereitungsepisode: Die interaktive Schaffung der Grundlagen gemeinsamen Musizierens

In der Vorbereitungsepisode kommen die Musiker:innen an, bauen alles auf, was zur Probe benötigt wird (Bild A), bereiten sich vor und stimmen ihre Instrumente (Bild B).[207]|[208]



(A) (B)

Ohne die Ausführungen in Bezug auf die Vorbereitungsepisode zu weit führen zu wollen, sollen hier ein paar Merkmale des räumlichen Probenarrangements und das Stimmen der Instrumente wiederholt werden, die in ähnlicher Form bereits Gegenstand in Kapitel V.B.1. und V.B.2 waren: Das Ensemble baut für diese Probe eine Klassische, konventionelle Sitzordnung für ein Streichquartett auf, indem die Musiker:innen in einem

[207] Ich danke Niklas Becker für die Unterstützung bei der Bearbeitung der Darstellungen!

[208] Hier sieht man die Erste Violinistin, wie sie ihr Instrument stimmt, während die anderen Musiker:innen noch plaudern.

Halbkreis sitzen, der zu einem fingierten Publikum hin geöffnet ist (Kapitel III.C.5). Diese Probe bereitet ein Konzert vor Publikum vor, denn in dieser Sitzordnung wird auch das Konzert stattfinden. Dabei sitzen die Musiker:innen von links nach rechts, wie folgt: Erste Geige, Zweite Geige, Bratsche, Cello. Diese Sitzordnung wird durch das Ensemble eingenommen, ohne dass sie verbal thematisiert wird und *korrespondiert mit der Reihenfolge der Notation* der einzelnen Instrumentalstimmen in den Noten (vgl. Kapitel V.B.1 und 2).

Des Weiteren ist wichtig, dass alle Musiker:innen jeweils einen Notenständer vor sich haben werden, auf dem sich *nur die Noten der jeweiligen Stimme des:r Musiker:in befinden werden*! Jede:r Musiker:in hat dem folgend einen eigenen (Sitz-)*Platz*, einen eigenen *Notenständer*, ein eigenes *Instrument* und eigene *Noten*. Diese Spielpositionen, die Instrumente usw. werden in der kompletten Probe nicht getauscht oder räumlich umorganisiert, sodass in der *Aufbauphase* ein *räumliches Arrangement* hergestellt wird, dass das spätere Zusammenspiel räumlich vorstrukturiert, insofern nicht nur jede:r Musiker:in je individuelle Utensilien für das Spiel hat, sondern von hier an räumlich positioniert ist.

Das Stimmen der Instrumente ist ebenso eine zentrale Phase der Probe, die u. a. aber vor allem als Vorbereitung für das gemeinsame Musizieren in der Spielepisode dient. Mithilfe des Stimmens wird der Grundstein für das gemeinsame Musizieren gelegt. Es stellt den Beginn quasi jeder musikalischen Interaktion mit mehreren Instrumenten dar. Hier werden die verschiedenen Instrumente (zueinander) geeicht, sodass sie zu einer standardisierten Grundlage des gemeinsamen Musizierens werden. Zu diesem Zweck wird eine ‚objektive Bezugsgröße' herangezogen, nach der die Instrumente gestimmt werden. Meist handelt es sich dabei um eine Stimmgabel, ein Stimmgerät, ein Klavier oder dergleichen, von denen im Fall von Streichinstrumenten ein „standardisiertes A" (Ton mit einer typischen Frequenz von 440-443 Hz) abgenommen wird. Im Fall dieser Probe, bietet die Erste Geige das A an, auf das ihre Geige bereits gestimmt ist. Die Cellistin überprüft den Ton, mithilfe ihres Stimmgeräts. Es handelt sich um ein „43er A", mit dem die Gruppe einverstanden ist und es wird gestimmt. Das

Stimmen ist zentraler Ausgangspunkt des gemeinsamen Spiels, soll hier aber als interaktiv vollzogener Stimmprozess nicht näher beleuchtet werden. Die Vorbereitungsepisode ist in diesem Fall nach ca. zehn Minuten abgeschlossen.

b. Die Spielepisode: Wechsel von Spiel- und Redephasen in Verbindung mit der kompositorischen Struktur des Musikrepertoires

Nach der Vorbereitungsepisode beginnt die Spielepisode, die zugleich den Kern der Probe bildet. Zunächst steht die Frage im Raum, womit das Spiel in der Probe begonnen werden soll. Zwar ‚bedarf' es keiner verbalen Thematisierung, dass mit der Streichquartettkomposition begonnen wird und nicht etwa mit dem Coldplay-Stück, das gegebenenfalls ‚nur' als Zugabe gespielt wird; durch die Untergliederung der Streichquartettkomposition in die vier Sätze [Stufe 1], stellt sich allerdings dennoch zu Beginn der Spielepisode die Frage, mit welchem Satz begonnen werden soll. Die Entscheidung wird der Cellistin überlassen mit der Begründung, dass sie „das Küken" sei (V.B.3.i) und ihr deshalb dieses Privileg zuteil werden solle. Sie entscheidet sich, dass mit dem Zweiten Satz begonnen wird. Diese Entscheidung wird ohne Weiteres angenommen.

In der untersuchten Probe probt das Streichquartett A *alle vier* Sätze der Komposition. Das verweist indirekt sowohl auf die Spielfähigkeiten der Musiker:innen im Verhältnis zum ‚Schwierigkeitsgrad' des Musikrepertoires als auch auf die Anzahl der realisierten Probenanzahl vor dem zu spielenden Konzert. Den Musiker:innen gelingt es in relativ kurzer Zeit die Komposition in seiner Gänze zu proben. Wie im Fall der Schülerinnen gezeigt wurde, kann in einzelnen Proben auch ‚nur' ein Satz einer Komposition geprobt werden – etwa wenn das Stück erst erarbeitet wird oder verhältnismäßig anspruchsvoll für die Beteiligten ist. Das Spiel wird dann im Laufe einer längeren Probenserie Schritt für Schritt derart routiniert und konventionalisiert, dass zunehmend ein größerer ‚Musikrepertoire-Umfang' in einer Probe gespielt werden kann (vgl. Kapitel V.B.1).

Vor dem Hintergrund der Unterteilung der Streichquartettkomposition in vier Sätze, die als einzelne Stücke behandelt werden, lässt sich die *Spielepisode* der Probe in fünf Abschnitte untergliedern, die sich jeweils dem Proben *eines der* Sätze bzw. dem Coldplay-Stück zuordnen lassen:

Vorbereitungsepisode
- Aufbau
- Stimmen

Spielepisode
1. Zweiter Satz („Andante con moto") – ca. 17 Minuten
2. <u>Erster Satz („Adagio – Allegro con moto") – ca. 50 Minuten</u>
3. Dritter Satz („Menuetto – Allegro") – ca. 14 Minuten
4. Vierter Satz („Allegro") – ca. 24,5 Minuten
5. „Viva la Vida" Coldplay – ca. 5 Minuten

Abschlussepisode
- Abbau
- Verabredung

Die Zeitangaben hinter den jeweiligen Abschnitten der Spielepisode geben die ungefähre Länge an, die in der Probe für das Spiel der Stücke aufgewendet werden. So lässt sich indirekt von der Länge der Phase des Ersten Satzes (ca. 50 Minuten) ableiten, dass er eine besondere Herausforderung für das Quartett darstellt. (Zum Teil liegt dies auch daran, dass der Satz zeitlich schlicht doppelt so lang ist wie die anderen – dennoch probt das Ensemble diesen Satz *mehr* als doppelt so lang wie die anderen Sätze.)

Das uns später interessierende Fallbeispiel findet in dem Abschnitt der Spielepisode statt, in der das Quartett den *Ersten Satz* probt. Die Gruppe hat bereits den Zweiten Satz geprobt und wird im Anschluss die anderen Sätze und das Coldplay-Stück in dieser Probe spielen.

Das interaktive Geschehen des Spiels der einzelnen Stücke zeichnet sich dadurch aus, dass das gemeinsame Spiel regelmäßig und zahlreich unterbrochen wird. Im Anschluss wird das Spiel nach- und vorbesprochen, es

wird wieder gespielt usw. Auf diese Weise lassen sich SPIEL- und REDEPHASEN der Probe identifizieren, durch die die Phasen der Spielepisoden weiter differenziert werden können.

Der Begriff der SPIELPHASEN ist durch den bereits oben zitierten Text von Schütz „Fragmente zur Phänomenologie der Musik" inspiriert (2016a [1944], vgl. Kapitel III.B.1). Dort heißt es:

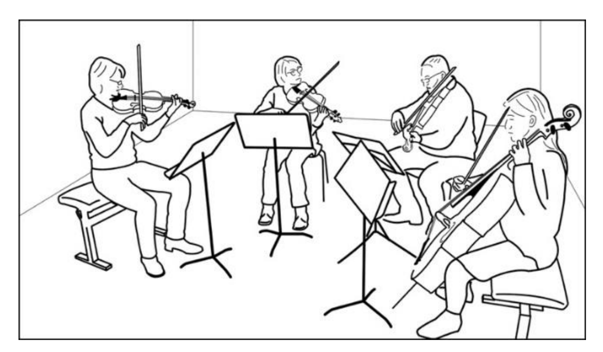
> „Es besteht in der Kunst, jede Einheit und Untereinheit dadurch erkennbar zu machen, daß das, was zusammen gehört, in einer einzelnen *Phase* zusammengebracht und von der nächsten *Phase* durch eine sehr kurze Unterbrechung des musikalischen Flusses getrennt wird – manchmal so kurz, daß nicht einmal ein Notationszeichen erforderlich ist, um die kurze Pause zwischen dem Ende der ersten und dem Beginn der nächsten *Phase* zu markieren. Es ist dieser kleine Bruchteil der Zeit, inkommensurabel in unserer gegenwärtigen Notation, die der Sänger oder Bläser zum Atmen braucht, oder der Streicher für den Wechsel der Strichrichtung des Bogens. Die Komponisten unserer Zeit weisen den Musiker durch den Gebrauch von Bindebögen oder Akzentzeichen oder in besonderen Fällen sogar durch Pausen an, diese thematischen Einheiten und Untereinheiten zu beachten" (Schütz, 2016a [1944], 128, Hervorhebungen durch T.V.).

Im vorliegenden Kapitel wird gezeigt werden, wie die zu beschreibenden situativ hergestellten SPIELPHASEN mit den oben definierten MUSIKALISCHEN PHRASEN <u>in der Interaktion durch die Musiker:innen situativ verbunden werden</u>. Damit nimmt die vorliegende Beschreibung eine Differenzierung der situativen, interaktiven Realisation einzelner <u>Spielphasen</u> auf der einen, von der „Phrasierung von Musik" (ebd.) – abgebildet in der <u>notierten</u> Kompositionen (<u>musikalische Phrasen</u>) – auf der anderen Seite vor, die Schütz in seiner frühen Phänomenologie der Musik (2016a [1944]) nicht konzipiert hat.

Spielphasen: Zum Modus einer Kommunikationsform und typische Leibkörperhaltungen

Spielphasen sind solche Phasen, in denen das Quartett miteinander musiziert. Es handelt sich dabei um einen bestimmten Kommunikations*modus*, der sich dadurch auszeichnet, dass nicht gesprochen wird, sondern ‚nur'

mithilfe der Instrumente, Mimik, Gestik und allgemeiner mit Leibkörperbewegungen kommuniziert wird. Nicht nur, dass das musikalische Spiel als Form der Kommunikation ‚dominiert', darüber hinaus werden durch die Musiker:innen ganz bestimmte Körperformationen und -haltungen eingenommen. Das sieht etwa so aus:



Ganz absolut können diese Aussage allerdings nicht stehen gelassen werden. So kommt es in einzelnen Spielphasen durchaus dazu, dass ein:e Musiker:in kurz in das Spiel rein*spricht,* rein*singt* oder *während* des allgemeinen *Musizierens in den Noten etwas notiert, ohne dass d*er *Modus des Musizierens* abgebrochen wird.[209]

In der gesamten Probe gibt es über alle Stücke hinweg ca. 34 Spielphasen, wobei die kürzeste etwa 15 Sekunden, die längste Spielphase ca. fünf Minuten lang ist.[210]

Die Spielphasen werden dadurch *begonnen*, dass sich das Ensemble darauf einigt, an welcher Stelle des Musikstücks begonnen wird. Dann setzen sie ihre Instrumente an und spielen gemeinsam bis es entweder zu einem ABBRUCH kommt oder das Ende eines Stücks erreicht wird (SCHLUSSERREICHUNG; siehe unten V.B.3.iii.b). Natürlich sind sowohl der Beginn als auch das Ende dieser Spielphasen interaktiv vollzogene Prozesse, *die allein deswegen nicht absolut bestimmt werden können*. Des Weiteren stehen die Spielphasen innerhalb eines Satzes in unterschiedlich starken *Beziehungen zueinander*: So kommt es z. B. manchmal zu einer Serie von

[209] Das geschieht in der gesamten Probe in ca. sieben Spielphasen.

[210] Eine sehr grobe erste Formel zur Länge der Spielphasen kann wie folgt lauten: Je länger eine Spielphase, desto ‚besser' funktioniert das Zusammenspiel. Je kürzer die Spielphase, desto mehr geht es um das ‚Feintuning' des Zusammenspiels.

Spielphasen, in denen mehrmals hintereinander an der gleichen Stelle der Komposition begonnen wird, um einen bestimmten Aspekt des Zusammenspiels besonders genau zu proben. Demgegenüber stehen Spielphasen, die nacheinander unterschiedliche Musikpassagen zum Gegenstand haben und quasi ein ‚Abklopfen' eines größeren Stückabschnittes darstellen. Das passiert logisch folgend typischerweise dann, wenn eine Musikpassage im gemeinsamen Zusammenspiel ‚schnell, gut gelingt'.

Exkurs zu Spielkörperhaltungen

Die Positionierung der Instrumente durch die Musiker:innen an ihren Körpern ist für die Spielphasen ausschlaggebend. Auf diese Weise gibt es für sie charakteristische, in dieser Arbeit sogenannte SPIELKÖRPERHALTUNGEN, die durch die spielbereite Positionierung des Instrumentes am Körper des:r Musiker:in entsteht. Diese Haltungen unterscheiden sich dabei zwischen Violinist:innen und Bratschist:innen auf der einen und Cellist:innen auf der anderen Seite (vgl. auch Kapitel III.A.5).

Während Violinist:innen und Bratschist:innen ihr Instrument sowohl stehend als auch sitzend spielen können und beides durchaus konventionell ist, sitzen Cellist:innen quasi immer während Spielphasen. (Es sei denn, dass aus performativen Gründen im Stehen gespielt wird.[211]) Des Weiteren werden Bratschen als auch Violinen am Hals der Streichmusiker:innen positioniert, während Cellist:innen die erheblich größeren Instrumente aufrecht, auf einem Stachel ‚stehend' zwischen ihren Knien ‚einklemmen'.

Allen Streichmusiker:innen ist gemein, dass sie ihre Instrumente mithilfe ihrer *Bögen* zum Schwingen bringen, es sei denn, dass sie die Saiten ihrer Instrumente zupfen („Pizzicato-Spiel"). Die Spielkörperhaltung zeichnet sich des Weiteren dadurch aus, dass die Musiker:innen von ihrer Körperhaltung her in unmittelbarer ‚Bereitschaft' sind, ihre Instrumente zum Schwingen zu bringen.

---

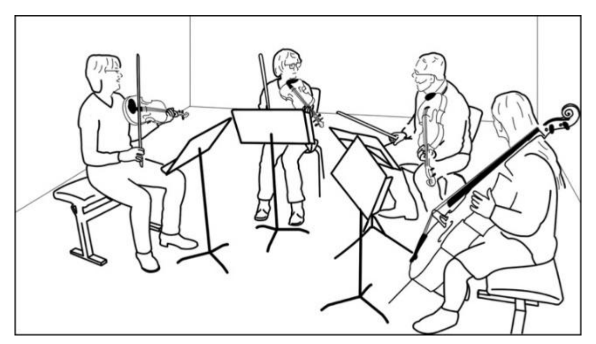
211 Vgl. an dieser Stelle auch die Hinweise auf die YouTube-Videos in Kapitel III.A.5.

Neben der typischen BOGENHALTUNG (Bogen liegt auf den Saiten des Streichinstrumentes) oder ZUPFHANDPOSITION (Finger der rechten Hand sind bereit, die Saiten des Instrumentes zu zupfen), die Teile der Spielkörperhaltung darstellen, sind zudem meistens die Finger der linken Hand der Streichmusiker:innen auf dem Griffbrett der Instrumente positioniert, um dort die Intonation (Tonhöhen und -tiefen) der zu spielenden Töne zu produzieren – GREIFHANDPOSITION. Außerdem wird die Spielkörperhaltung zumeist dadurch *hergestellt*, dass die Musiker:innen zu Beginn der Spielphasen eine sichtbar produzierte, aufrechtere Sitz- respektive Stehposition einnehmen.

Exkurs Ende.

Redephasen: Zum Modus einer probeneigenen Kommunikationsform und typische Körperhaltungen

Den Spielphasen stehen Redephasen gegenüber, die zwischen den Spielphasen stattfinden. Sie sind Übergänge zwischen den einzelnen Spielphasen und können *nicht* einfach *einer* konkreten Spielphase zugeordnet werden. Sie sind in fast allen Fällen eine *Nachbesprechung* der vorherigen Spielphase *und* eine *Einleitung* der nachfolgenden Spielphase. Auch die Redephasen stellen einen eigenen Kommunikations*modus* dar; zudem nehmen die Musiker:innen in ihnen typische Leibkörperformationen und -haltungen ein. Das sieht typischerweise so aus:



In diesen Phasen werden die vorangegangenen Spielphasen ‚evaluiert', musikalische Interpretationen verhandelt und im Anschluss daran diejenige Musikpassage bestimmt, bei der die nächste Spielphase beginnen soll. Auch in diesen Phasen gibt es nicht nur den ‚reinen' Kommunikationsmodus des Redens. Es werden hier etwa auch häufig zur Beschreibung musikalischer Interpretationen einzelne Takte mit dem Instrument *gespielt*[212], Musikpassagen *gesungen* oder das Spiel durch eine oder zwei Musiker:innen kurz *geübt* (vgl. hierzu auch Kapitel V.B.1).[213] Außerdem werden in diesen Phasen häufig *Notizen in den Noten* gemacht, die etwa Ergebnis der Besprechungen sind. Schließlich gibt es in diesen Phasen derart kurze Anspielphasen (Abbruch nach wenigen Takten), in denen sich der Spielmodus so kurz einstellt, dass die Forscherin sie in der Analyse nicht einer Spielphase zugeordnet hat. Auch daran anschließend ist die Abgrenzung der Phasen in einzelnen Fällen derart graduell, *dass die Bestimmung des Beginns und Endes der Redephasen ebenfalls nicht als absolut angesehen werden darf.*[214]

---

[212] Das scheint dem „Musicking" der Untersuchung von Bayley (2011) zu entsprechen (vgl. Kapitel III.C.4).

[213] Vergleichend zum Fallbeispiel der Schülerinnen ist interessant, dass im Kammermusikunterricht das Üben durch die Lehrerin derart in das Unterrichtsgeschehen integriert wurde, dass die Autorin es zwar als *Üben* bezeichnet, zugleich diese Übungsphasen aber auch als *Spielphasen* eingeordnet hat, da diese Übungsphasen auch für die ‚nicht-mitspielenden' Mitschülerinnen relevant sind und eine deutlich vordergründigere Rolle im Kammermusikunterricht spielen, als in der Probe der Profis (vgl. hierzu Kapitel V.B.1).

[214] Im Fall der Schülerinnen war die Bestimmung der Spielphasen vergleichsweise einfach, weil die Kommunikation der Lehrerin die Spielphasen sozusagen verbalkommunikativ vereindeutigte. Selbstverständlich ist auch das eine besondere, interaktiv prozesshafte Leistung, die zahlreiche leibkörperliche Aspekte der

In der gesamten Probe gibt es über alle Stücke hinweg ca. 35 Redephasen, wobei in der gesamten Probe die kürzeste Redephase etwa 13 Sekunden, die längste etwa vier Minuten dauert. Die Themen dieser Redephasen sind ebenfalls mehr oder weniger stark *miteinander verknüpft*. Wenn wir etwa eine Serie von Spielphasen haben, in denen mehrmals hintereinander die gleiche Musikpassage gespielt wird, knüpfen die Gespräche und damit die Themen der Redephase typischerweise immer „indexikaler“ aneinander (vgl. auch V.B.3.iii.c und Fußnoten 217 und 218).

Redephasen beginnen mit dem Abbruch einer Spielphase oder mit der Schlusserreichung eines Stücks (V.B.3.iii.b). Beendet werden die Redephasen durch das Ansetzen der Instrumente aller Musiker:innen (Einnehmen der Spielkörperhaltung) und dem Einsatz einer neuen Spielphase. Auch dieses Beginnen und Abschließen der Phasen sind interaktiv vollzogene Prozesse, sodass auch ihre Bestimmung nicht als absolut zu betrachten ist. *Spiel- und Redephasen sind sowohl inhaltlich als auch von ihrer strukturellen Form miteinander verbunden!* (Auch wenn die einen die anderen nicht vordeterminieren und umgekehrt.)

Zur Integration der Spiel- und Redephasen in die Ablaufstruktur der Spielepisode

Wenn wir nun die Differenzierung der Spiel- und Redephasen in die interaktiv hergestellte Ablaufstruktur der Spielepisode integrieren, ergibt sich folgende differenzierte Ordnung:

Kommunikation jenseits des Sprechens der Lehrerin miteinschließt. (Geschweige denn, dass es sich dabei um einen wichtigen Teilaspekt des Unterrichtinhalts handelt.) Da aber das *Wort* der Lehrerin bei den zahlreichen Spielunterbrechungen kommunikativ im Vordergrund stand, konnte in der Fallbeschreibung der Schülerinnen die Bestimmung der Spielphasen auf einem verhältnismäßig analytisch-abstrakten Level respektive auf grober „Granularitätsstufe“ geleistet werden (Knoblauch und Vollmer, 2022; vgl. Kapitel V.B.1).

Vorbereitungsepisode

…

Spielepisode

Zweiter Satz („Andante con moto“)

1. Spielphase (ca. 1,5 Minuten); 1. Redephase (ca. 1,5 Minuten)
…
7. Spielphase (ca. 2 Minuten); 7. Redephase (ca. 1,5 Minuten)

Erster Satz („Adagio – Allegro con moto“)

1. Spielphase (ca. 6 Sekunden); 1. Redephase (ca. 14 Sekunden)
…
15. Spielphase (ca. 2 Minuten); 15. Redephase (ca. 3 Minuten)

Dritter Satz („Menuetto – Allegro“)

1. Spielphase (ca. 3 Minuten); 1. Redephase (ca. 1 Minute)
…
3. Spielphase (ca. 2,5 Minuten); 3. Redephase (ca. 4 Minuten)

Vierter Satz („Allegro“)

1. Spielphase (ca. 5 Minuten); 1. Redephase (ca. 2 Minuten)
…
7. Spielphase (ca. 3 Minuten); 7. Redephase (ca. 3 Minuten)

„Viva la Vida“ Coldplay

1. Spielphase (ca. 3 Minuten); 1. Redephase (ca. 1,5 Minuten)
2. Spielphase (ca. 1 Minute)

Abschlussepisode

…

Im Anschluss an diese Auflistung lässt sich jetzt auch der ‚Schwierigkeitsgrad‘ der einzelnen Stücke für das Ensemble empirisch etwas genauer bestimmen (ebenfalls nur eine sehr vereinfachte Formel). Zunächst ließ sich feststellen, dass die Stücke unterschiedlich lang geprobt wurden, aber in Anlehnung an die Spielphasen sehen wir nun auch, dass der Dritte Satz („Menuetto – Allegro“) dem Streichquartett relativ leichtfiel, insofern es zur Probe dieses Satzes ‚nur drei Anläufe brauchte‘, während der Erste Satz

ihnen ca. 15 Spielphasen ‚abverlangte'. Die Ablaufstruktur der Probe wird im Folgenden durch eine weitere analytische Ebene näher bestimmt und weiter differenziert.

Abbrüche und Schlusserreichungen in Spielphasen

Vor dem Hintergrund der Ausführungen zur Strukturierung des Musikrepertoires (insbesondere MUSIKALISCHE PHRASEN, V.B.3.ii.b) können nun die einzelnen SPIELPHASEN der Probe weiter in Beziehung zur Kompositionsstruktur gestellt und damit ‚tiefergehend' gedeutet werden. Dabei steht im Folgenden das jeweilige *Ende* der Spielphasen im Fokus der Aufmerksamkeit. Diese Enden werden nun danach unterschieden, (1.) ob das Spiel situativ durch die Musizierenden *abgebrochen* wird oder (2.) ob das *Ende eines Stückes* im Spiel erreicht wurde. Im letztgenannten Fall endet das gemeinsame Spiel quasi ‚automatisch', da das INTERAKTIONSSKRIPT der vorliegenden Noten ein Ende erreicht hat. Im ersten Fall (1.) schreibe ich im Folgenden von ABBRÜCHEN, während ich im zweiten Fall (2.) den Begriff der SCHLUSSERREICHUNG gewählt habe.[215]

Im Folgenden werden die Abbrüche und Schlusserreichungen derjenigen Phase der Spielepisode fokussiert, in der die Gruppe den Ersten Satz [Stufe 1] probt. Quantitativ lassen sich die Spielphasen dabei ungefähr wie folgt aufschlüsseln:

- Anzahl der Abbrüche im Ersten Satz insgesamt: **12**
    - (1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9., 10., 13., 14. Spielphase)
- Anzahl der Schlusserreichungen im Ersten Satz insgesamt: **3**
    - (11., 12., 15. Spielphase)

[215] Der Begriff der Schlusserreichung lässt durchaus an Eleganz vermissen, allerdings wäre der mögliche alternative Begriff des „Durchspiels" nicht korrekt, da Streichensembles in Proben *äußerst selten* ein ganzes Stück von Anfang bis Ende durchspielen. (Das tun die Gruppen meist nur in Generalproben [vgl. Kapitel V.B.2], Konzerten und Hausmusik.) Insofern steht im Folgenden tatsächlich *nur* das Erreichen des Schlusses eines Stückes im Fokus der Aufmerksamkeit.

Dabei geschieht es in *dieser* kompletten Probe *äußerst selten*, dass ein Satz komplett durchgespielt wird (nur einmal) [siehe Fußnote 215]! Selbst wenn das Ensemble das Ende eines Satzes erreicht, hat es quasi nie den kompletten Satz gespielt, sondern irgendwo in der Komposition begonnen und diese dann zu Ende gespielt.

In dieser Probe ist es also der Regelfall, dass das Ensemble anfängt, den Satz an einer Stelle der Komposition zu beginnen, bis entweder der Schluss erreicht wird oder eine Form von ‚Problem' bzw. ‚Redebedarf' auftritt und das Spiel unterbrochen wird. Im Gegensatz zu Schlusserreichungen müssen Abbrüche von den Musiker:innen ‚selbst' *interaktiv hergestellt* werden. In sehr *seltenen Fällen* einigt sich die Gruppe vor einer Spielphase darauf, dass nur ein bestimmter Abschnitt geübt wird, sodass das Ende einer Spielphase bereits im Vorhinein festgelegt wird.

Die meisten Abbrüche innerhalb der Probe finden *nach der Erreichung des Endes einer musikalischen Sinneinheit* statt (entweder Ende eines Musikabschnittes [Stufe 2] oder einer musikalischen Phrase [Stufe 3]). Das ist auf mehrere Faktoren zurückzuführen. Zum einen sind solche musikalischen Abschnitte und Phrasen, wie oben beschrieben, kleinere musikalische Sinnabschnitte, sodass das musik-sozialisierte Gehör, vom musikalischen Klang her, sozusagen ‚verlangt', eine entsprechende Musikstelle zu Ende zu *hören*. Auf diese Weise ist dieses Beenden einer musikalischen Phrase mit dem *subjektiven Verstehen* der Musik verbunden. Das Ende solcher Phrasen markiert im subjektiven Verstehen der Musik kurze „Ruhephasen" (Schütz, 2016a [1944]), die sich als Abbruch-Stellen ‚anbieten'. Zum anderen sind diese musikalischen Phrasen auch für das alleinige Üben bzw. für das Spiel-*Handeln* jedes:r einzelnen Musiker:in von Relevanz – also bei der musikalischen *Klangerzeugung*. So werden solche musikalischen Sinnabschnitte typischerweise als Einheiten *eingeübt, routiniert und konventionalisiert*, sodass z. B. in der linken Hand (Greifhand) Bewegungsabläufe trainiert werden, die typischerweise vervollständigt werden, bevor eine neue Musikpassage beginnt.

In selteneren Fällen wird auch *in* einer musikalischen Phrase unterbrochen. Diese Abbrüche sind sozusagen von ‚dramatischerer Natur', denn sie bedeuten interaktiv eine Art Störung und rufen durchaus emotionale Widerstände und Unmut hervor, weil sie sozusagen ins Wort fallen. Sie werden in der untersuchten Probe stets von einem:r *einzelnen* Musiker:in initiiert. Diese Abbrüche treten z. B. auf, wenn eine musikalische Phrase im Zusammenspiel ‚derart problematisch ist', dass sie aus Sicht derer, die abbrechen, nicht beendet werden kann oder wenn ein Problem in aufeinanderfolgenden Spielphasen immer wieder an der gleichen Stelle der Komposition auftaucht, wobei das Problem selbst- oder fremdverursacht sein kann (im letzteren Fall ist die Störung dann möglicherweise am massivsten).

Die gesamte Strukturierung und der Ablauf der Probe ist ein situativ, interaktiv hergestellter Prozess, der vorher *nicht* per Tagesordnung oder ähnlichem formal vorstrukturiert ist. Nichtsdestotrotz kristallisiert sich hier eine *allgemeinere* Struktur des Streichensemblespiels *in Proben* heraus, die durch die verschiedenen Gruppen in strukturell ähnlicher Form immer wieder reproduziert werden. Die hier vorgestellte Strukturierung der Probe stellt ein Ergebnis einer Interaktionsanalyse dar. Sie gibt den Überblick über die gesamte Probe, vor dessen Hintergrund die Fokussierung auf konkrete Teile der Probe angeleitet werden.

Die Differenzierung der Ablaufstruktur weist nicht zufällig ähnlich geformte Parallelen zur oben illustrierten Struktur der notierten Komposition auf. Letztgenannte wurde zunächst ohne Bezug auf das konkrete Interaktionsgeschehen rekonstruiert, sondern vielmehr vor dem Hintergrund gemeinsamer Wissensbestände von (Streich-)Musiker:innen und gemeinsamen Musizierens (insbesondere Kapitel V.B.1). Zugleich wird die interaktive Ablaufstruktur der Probe nicht durch die Komposition determiniert. – Vielmehr orientieren sich die interaktiv hergestellten Phasen der Probe an einzelnen Sinnabschnitten der jeweiligen Musikwerke, sodass eine entsprechende Zuordnung möglich wird. Die Akteur:innen wissen um die musikalischen Sinnabschnitte und organisieren die Realisation einzelner Musikabschnitte in der Probe in Korrespondenz einzelner Notationsabschnitte. Diese wiederum sind in Form der Noten ein Interaktionsskript, das den

Musiker:innen eine Reihe von Spielanweisungen vorgibt und das es ‚Stück für Stück' zu realisieren gilt. Diese Realisation des Interaktionsskriptes wird zugleich in repetitiven Spielphasen (über mehrere Proben) erarbeitet, sodass das gemeinsame Produzieren wie Hören situativ, sinnlich wahrnehmbarer Musik zusehends konventionalisiert wird.

c. Eine Spielphase: Die rhythmische Koordination und Synchronisation des Streichquartetts

Nachdem wir einen Gesamtüberblick über die Ablaufstruktur der Probe gewonnen haben, wenden wir uns nun *einer* konkreten Spielphase und deren Abbruch zu. Dabei wird es um ein Spielproblem gehen, das das Tempo und den damit verbundenen Rhythmus des Zusammenspiels betrifft und als Problem eine *Serienstruktur* aufweist. D. h., dass das Problem an *eine konkrete musikalische Phrase* und damit einen musikalischen Sinnabschnitt, der in den Noten repräsentiert ist und in der Probe insgesamt *fünf Mal* gespielt wird, gebunden ist. (Es tritt auf im zweiten Musikabschnitt [Stufe 2] „Allegro con moto" des Ersten Satzes [Stufe 1].) Dabei wird mindestens in den ersten drei Spielphasen das Spiel bei dieser musikalischen Phrase während des Spiels durch verschiedene Musiker:innen durch Mimik als ‚außerordentlich' markiert; und führt beim ersten und dritten Spiel dieser musikalischen Phrase zum *Abbruch der Spielphasen*, sodass direkt im Anschluss Redephasen anschließen. Hier sehen wir eine grobe Auflistung der Realisation der musikalischen Phrase und dem groben Umgang des Ensembles mit derselben:

1. Erstes Spiel der musikalischen Phrase [dmP] (5. Spielphase des Spiels des Ersten Satzes [dES]):
    a. Erstes Auftauchen eines Spielproblems[216]
    b. mimisches Kommentieren während des Spiels durch verschiedene Musiker:innen
    c. Abbruch unmittelbar *nach* der Phrase durch den Bratscher
    d. *Anschließende Redephase* (siehe unten)

2. Zweites Spiel dmP (7. Spielphase dES):
    a. Zweites Auftauchen des Spielproblems,
    b. mimisches Kommentieren während des Spiels durch verschiedene Musiker:innen,
    c. kein Abbruch
    d. vor dem dritten Auftauchen des Problems gibt es *keine* Redephase – Wiederholung der musikalischen Phrase, weil so in den Noten notiert.

3. Drittes Spiel dmP (7. Spielphase dES):
    a. Drittes Auftauchen des Spielproblems,
    b. mimisches Kommentieren während des Spiels durch verschiedene Musiker:innen
    c. Abbruch *in* der Phrase durch Erste Violinistin
    d. *Anschließende Redephase*[217]

---

[216] Da es an dieser Stelle zunächst um die grobe Darstellung und Auflistung des Spiels der konkreten musikalischen Phrase in der Probe geht, schreibe ich hier von „Spielproblem" und ‚behaupte', dass in den folgenden Durchgängen jeweils das gleiche Spielproblem auftauche. Auf der Granularitätsebene, die hier adressiert wird, und aus der Perspektive der Beteiligten stimmt das allgemein auch. Im Folgenden wird allerdings gezeigt werden, dass das „Spielproblem" selbst ein Ergebnis vielschichtiger kommunikativer Prozesse ist, sodass der Begriff durchaus verkürzt und unterkomplex ist. An dieser Stelle erfüllt der Begriff allerdings seine Funktion ausreichend.

[217] In dieser Spielphase wird das Spiel bereits *während* der musikalischen Phrase abgebrochen. Diesmal bricht die Erste Violinistin ab und sagt: „Kann es sein…? Da habe ich das Gefühl, dass es so ein bisschen bremst mit den…"

4. Viertes Spiel dmP (8. Spielphase dES):
   a. Viertes Auftauchen des Spielproblems
   b. mimisches Kommentieren während des Spiels durch verschiedene Musiker:innen
   c. kein Abbruch
   d. In der später anschließenden Redephase wird die Stelle durch die Erste Violinistin als „Viel besser!“ kommentiert.
   → Ab hier erscheint das Spielproblem von der *verbalen Thematisierung her* als gelöst. In der Probe wird diese musikalische Stelle *nicht weiter besprochen* und nicht noch einmal gespielt.[218]

Im Folgenden konzentrieren sich die Beschreibungen auf das *erste Spiel* der musikalischen Phrase und damit auf das *erste Auftauchen* des *Spielproblems*. Dabei tritt das Problem nicht einfach und sozusagen von außen an die musikalische Interaktion heran, sondern entsteht vielmehr durch widerstreitende musikalische Handlungen der Streichinstrumentalist:innen. Auf diese Weise wird das Spielproblem in der Interaktion zunächst *produziert* und als *problematisch* ‚markiert‘, indem es während des Spiels mimisch durch einzelne Musiker:innen kommentiert und das Spiel schließlich durch den Bratscher abgebrochen wird. So gesehen können wir als Interpretierende *erst im Nachhinein* von einem Problem sprechen, da es erst das Ergebnis der sequenziell verlaufenden Interaktion ist[219] (vgl. auch Fußnote 216).

---

[218] Diese konkrete musikalische Phrase wird in der gesamten Probe *nicht mehr* gespielt, *aber* im dritten Musikabschnitt [Stufe 2] des Ersten Satzes [Stufe 1] taucht eine *andere* musikalische Phrase [Stufe 3] auf, die *genau dieselbe rhythmische Struktur* und Stimmenzusammenstellung hat! Dieser ähnlich strukturierte musikalische Sinnabschnitt wird in der Probe später insgesamt *dreimal gespielt* und tatsächlich erscheinen diese musikalischen Abschnitte *eine Reminiszenz* zum Spiel der ersten musikalischen Phrase zu produzieren! (Und das nicht nur im musikalischen Sinne.)

[219] Hier offenbart sich eine interessante Schnittstelle zwischen Phänomenologie und Hermeneutik, die an dieser Stelle nur erwähnt aber nicht ausgeführt werden kann. Die Musiker:innen und die Ethnographin als Cellistin konnten mit dem entsprechenden musikalischen Vorwissen und Hörbildung das Spielproblem in situ relativ früh als ‚solches‘ erfahren. Nichtsdestoweniger hätte es auch vor diesem

Die *komplette Spielphase, in der diese musikalische Phrase zum ersten Mal auftaucht*, dauert in der Probe etwa eine Minute und wäre für eine interpretative Videointeraktionsanalyse auf der uns interessierenden Granularitätsebene entschieden zu lang, sodass wir uns im Folgenden der Interaktionsanalyse *der letzten sieben Takte* zuwenden und damit einer *kompletten musikalischen Phrase*, da hier das Problem entsteht, das schließlich zum Abbruch führt. Sie ist die musikalische Phrase, die bereits weiter oben beschrieben wurde:



Das Spiel dieser musikalischen Phrase (Takt 48-55) dauert in der konkreten Interaktion etwa *11 Sekunden*. Der Satz ist nach diesem musikalischen Abschnitt *weder vorbei, noch wurde vorher besprochen, dass bei diesem Takt abgebrochen wird*, sodass irgendetwas in diesen sieben Takten passiert, das zu einem Abbruch führt.[220]

Wissenshintergrund den Musiker:innen sequenziell gelingen können, dass das Spielproblem nicht zu einem Abbruch führt.

[220] Wenn die Lesenden sich diesen Abschnitt in einer möglichen Interpretation noch einmal anhören wollen, hier ein weiteres Mal der YouTube-Link:

Zur Erinnerung: Da Streichquartette keine Dirigierenden, Schiedsrichter:innen, Trainer:innen oder eine standardisierte objektive Instanz (wie z. B. ein Metronom) während des Spiels haben, die den richtigen Rhythmus oder das richtige Tempo des Spiels bestimmen, stehen die einzelnen Musiker:innen vor der besonderen Herausforderung, jede ihrer einzelnen Stimmen in Bezug auf das Tempo derart zu spielen und an dem Spiel der anderen zeitlich zu koordinieren und damit vielmehr *zu synchronisieren*, dass gemeinsam *eine* Musik gemacht wird.[221] Im folgenden Fall gelingt den Musiker:innen, diese Synchronisierung der Zeitlichkeit der einzelnen Stimmen *nicht*, sodass es zum Abbruch durch den Bratscher kommt. Im Anschluss daran wird in *einer Redephase* das vorangegangene Spiel *besprochen* (V.B.3.iii.d).

---

https://www.youtube.com/watch?v=SB6ypwDdeS0. Zu hören ist der Abschnitt von Zeitpunkt 2:03 – 2:12.

[221] Der Umstand, dass keine objektiv richtende Instanz (im Sinne des Richtens durch einen Richtwert) während des gemeinsamen Spiels eingesetzt wird, macht zum einen die besondere Eigenschaft der Gleichberechtigung der Mitglieder der Streichensembles aus und zum anderen würde etwa der Einsatz eines Metronoms, die Sinnhaftigkeit der Musik unterlaufen, insofern das gemeinsame Musizieren nicht einfach, die ‚objektiv richtige' Realisierung der auf dem Notenblatt notierten Musik bedeutet. Die einzelnen notierten Notenwerte werden so z. B. nie alle messbar objektiv zeitlich gleich gespielt, sondern in ihrem musikalischen sinnhaften Zusammenhang sowohl einzeln als auch im Zusammenspiel *interpretiert* und in einem allgemeineren Sinne des Wortes *verstanden* und in ihrer Geschwindigkeit durch die Musizierenden variiert. Darüber hinaus ist auch der in den Noten notierte Rhythmus von *relativer und relationaler* Form, weil erst ein ganzer musikalischer *Takt* eine rhythmische Einheit darstellt, der sich meistens aus mehreren Tönen zusammensetzt, sodass erst das Erklingen eines ganzen Taktes den Grundstein eines Rhythmus legt, der erst in seinem prozesshaften, zeitlichen Verlauf als bestimmter Rhythmus *verstanden* wird. Das ist nur einer der Gründe, warum die notierte Musik ungleich der hörbaren, interaktiv realisierten Musik ist.

Exkurs zur Differenzierung des Sequenzbegriffs der interpretativen Videointeraktionsanalyse

Im Folgenden werden in der empirischen Darstellung unterschiedliche parallel ablaufende Interaktionsprozesse nachgezeichnet. Auf diese Weise werden wir mit unterschiedlichen Ebenen der Sequenzialität der Interaktion konfrontiert, die in diesem Exkurs analytisch getrennt werden sollen. Die Noten der musikalischen Interaktion stellen ein *Interaktionsskript* dar, das der musikalischen Kommunikation zugrunde liegt. Zwar ist die real hörbare, interaktiv hergestellte Musik weder mit der in den Noten abgebildeten Musik identisch, noch geben die Noten vor, *wie* das musikalische Zusammenspiel interaktiv realisiert werden muss. Dennoch haben alle Musiker:innen die Noten der jeweils eigenen musikalischen Stimme vor sich, die ihnen eine *Reihe von Spielanweisungen* geben, die nicht nur eine *zeitliche Koordinierung und Synchronisierung* der Stimmen mithilfe der Zeichen der musikalischen Notation vermitteln, sondern auch eine eigene Strukturierung enthalten, die maßgeblich die musikalischen Interaktionen mitprägt.

Auf diese Weise wird der Sequenzbegriff der interpretativen Videointeraktionsanalyse (Tuma et al., 2013; Kapitel IV.C.1) herausgefordert, insofern er nun mindestens zwei gleichzeitig nebeneinander laufende Ebenen bekommt: Wenn wir uns der musikalischen Interaktion zuwenden, die sich mithilfe von Noten realisiert, ‚liegt unter' der situativen interaktiven Koordination der Musiker:innen die Sequenzialität und Struktur der gespielten und damit *indirekt* die der notierten Musik. Sowohl die Ebene der *situativ, interaktiv gespielten und hörbaren Musik* ist kommunikativ, als auch die Ebene der *mimischen, gestischen und allgemeinen leibkörperlichen Kommunikation*, in der die Musiker:innen *‚über die Musik hinaus'* kommunizieren. Wir müssen also im Folgenden drei Ebenen analytisch auseinanderhalten:

(1) Erstens die Struktur, die in der Musik der *notierten Komposition* vorhanden ist. Diese Struktur wurde weiter oben erarbeitet, *ohne* dass dabei auf die *konkrete* Interaktion der Musiker:innen eingegangen werden musste![222] Sie ist materiell in Form der Notenblätter in der Interaktion vorhanden und stellt so eine Form der institutionellen, strukturellen Ebene der musikalischen Interaktion dar (vgl. Kapitel III.O), da sie die individuellen Spielsituationen überdauert und z. B. in der folgenden Probe wieder als Skript der Interaktion dient.[223]

(2) Zweitens führen die miteinander Musizierenden die in den Notenblättern notierten Spielanweisungen sequenziell aus und kommunizieren auf diese Weise *vor allem akustisch hörbar*, *wie sie die vorliegenden Noten interpretieren*. Diese Spielhandlungen haben eine eigene Sequenzialität und sind analytisch der *situativen* Ebene der individuellen Interaktionen zuzuordnen (sie sind also in jeder konkreten musikalischen Realisierung immer etwas anders), die wiederum systematisch mit der materialisierten Struktur der Musik in Form von Notenblättern verbunden ist.

(3) Schließlich kommunizieren die Musiker:innen *während* sie gemeinsam ihre musikalischen Teile mithilfe ihrer *Spielhandlungen produzieren*, mithilfe ihrer *Mimik, Gestik und Bewegungen, die über die ‚reine' Realisation der Musik hinausreichen,* und kommentieren so etwa die situativ produzierte und zu hörende Musik.

---

222 Die Eigenheiten und Charakteristika einzelner Kompositionen sind Gegenstand eines eigenen Bereichs musikwissenschaftlicher Forschungen (vgl. auch Kapitel III.C.2.ii).

223 An dieser Stelle kann eine weitere Differenzierung eingeführt werden, die mit der Materialität der *Notenblätter* einhergeht. So gibt es (a) die *Struktur*, die in *der komponierten Musik* enthalten ist, und zum zweiten (b) die *Struktur der Notation der Komposition,* die durch die Editierung der Noten(blätter) beigefügt wird. Das wird z. B. dann interaktiv relevant, wenn Musiker:innen an bestimmten Stellen der Musik ihre Noten während des Spiels *umblättern* müssen. Tatsächlich ist genau dieser Fall in einzelnen Momenten dieser Probe eine kleinere Spiel- und Koordinationsherausforderung.

> Diese Mimik und Gestik, die über die ‚reinen' musikalischen Spielhandlungen hinausreichen, weisen nicht nur eine eigene Sequenzialität auf, sondern sind eben auch mit der hörbaren, eben produzierten Musik verknüpft. Auch hier bewegen wir uns auf der *situativen* Ebene der individuellen Interaktionen.

Exkurs Ende.

Erläuterung des Transkripts der rhythmischen Impulse

Bevor nun die nanosoziologische Interaktionsanalyse dargelegt werden kann, wird in diesem Abschnitt das zugrundeliegende, neu entwickelte Transkriptionsverfahren erläutert. Im Anschluss an die Erkenntnisse aus den vorangegangenen Ausführungen wurde im Laufe der Untersuchung deutlich, dass eine gegenstandsangemessene Untersuchung gemeinsamen Musizierens *allen* eben beschriebenen Sequenzialitäten der musikalischen Interaktion Rechnung tragen muss; denn *alle sind in situ gleichzeitig wirksam.* Zugleich beeinflussen sie die Interaktion auf *unterschiedliche* Art und Weise und das vor allem in Bezug auf ihre jeweilige *Modalität* respektive *sinnliche Wirksamkeit*.

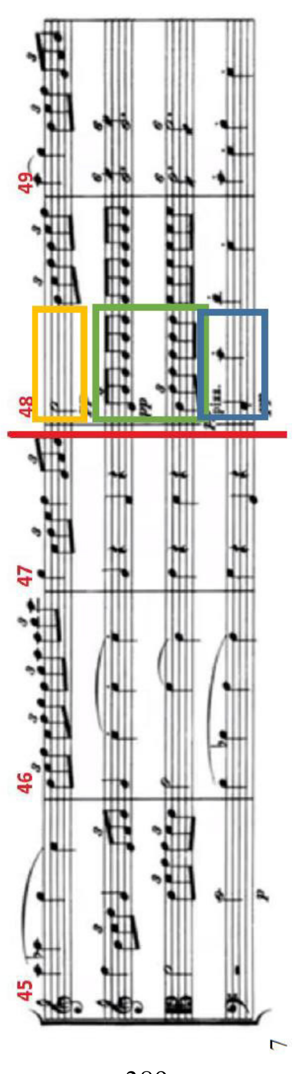
- D. h. erstens (1), dass die Noten inklusive der oben beschriebenen Strukturen der komponierten Musik, als *Zeichensystem* von den einzelnen Musiker:innen *in situ* des gemeinsamen Musizierens gelesen und quasi gleichzeitig mit dem Instrument *realisiert/gespielt und damit in Klang ‚übersetzt' werden*. Diese Ebene des gemeinsamen Musizierens wurde und wird im Folgenden mit den entsprechenden Noten rekonstruiert.
- Die dritte Ebene der Sequenzialität der Interaktion (3) wendet sich der Kommunikation der Musiker:innen durch *Mimik und Gestik* zu, die sie *während* des gleichzeitigen Spiels *zeigen*. Um sie zu rekonstruieren, wird im Folgenden vor allem mithilfe von Darstellungen der Standbilder gearbeitet werden, da diese Aspekte der leibkörperlichen Kommunikation auch für die Musiker:innen

- wechselseitig etwa im peripheren Blickfeld *sichtbar* sind (und damit durchaus auch dann, wenn ihr Blick auf den eigenen Noten ruht [siehe unten]).

Die besondere Herausforderung bestand nun darin, die zweite (2), Ebene der Sequenzialität darzustellen – die Ebene der *situativ gespielten/hörbaren Klänge*. Dabei musste ein Transkriptionsverfahren entwickelt werden, das in der Lage ist, sie in ihrer *Synchronizität* mit den anderen Ebenen der Sequenzialität abzubilden, da sie für die Interaktion *in situ eben jeweils gleichzeitig wirksam sind*. Zu diesem Zweck wurde ein Transkriptionsverfahren entwickelt, das Aspekte der musikalischen Notation mit Aspekten der sichtbaren Verläufe aus den Standbildern integriert und so *situativ produzierte Klänge rekonstruiert*. Zugleich wird es im Folgenden *nicht* um ‚rein objektive' Eigenschaften der Klänge gehen, wie z. B. deren Lautstärke oder Frequenzen. Vielmehr wird ein spezifischer Aspekt des Klanges rekonstruiert, der in *untrennbarer Verbindung mit den Noten steht und deswegen* die musikalische Koordination und Synchronisation der Musiker:innen prägt. Das zu rekonstruierende Handlungsproblem, mit dem sich das Quartett konfrontiert sieht, ist ein Rhythmusproblem. Aus diesem Grund wurden nur rhythmische Aspekte der situativ produzierten/hörbaren Klänge herausgearbeitet. Dieses Transkript wird im Folgenden als TRANSKRIPT DER RHYTHMISCHEN IMPULSE bezeichnet.

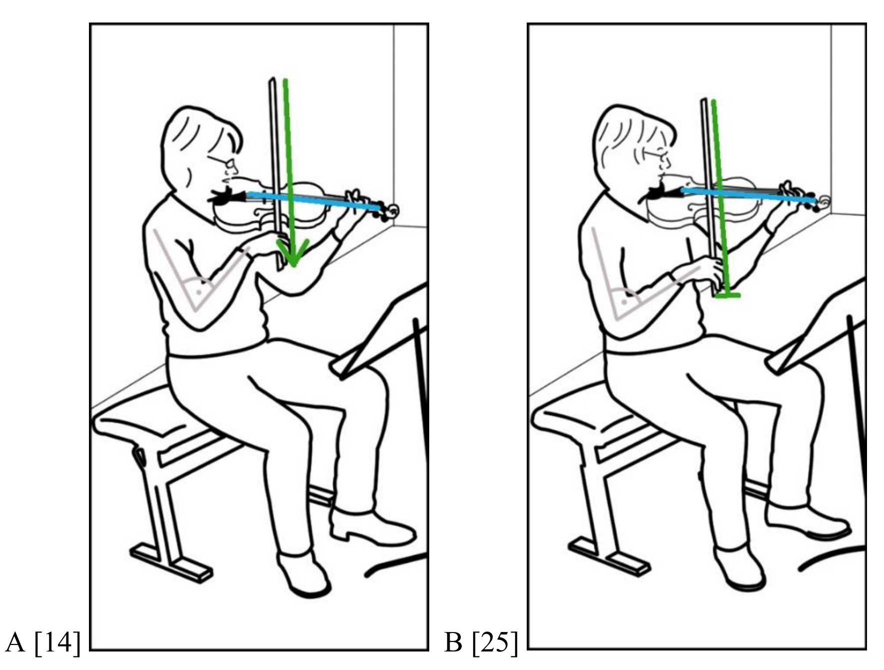
In einem ersten Schritt wurde die Videosequenz des Spiels der MUSIKALISCHEN PHRASE, in einzelne *Standbilder* übertragen. Dazu wurde sie vom interaktiv produzierten *Beginn* der Phrase bis einschließlich zu ihrem interaktiven ABBRUCH in ca. 17 Bilder pro Sekunde zerlegt, sodass für die ‚reine' SPIELPHASEN-Sequenz ca. 200 Standbilder vorliegen, die von 1 bis 200 durchnummeriert sind und einem gleichmäßigen zeitlichen Abstand folgen. Diese Nummerierungen erlauben uns im Folgenden, die diachronen und synchronen Interaktionsabläufe festzustellen, und werden stets in eckigen Klammern aufgeführt. So beginnt die musikalische Phrase z. B. bei (Stand-)Bild Nr. [14].

Nun zeige ich exemplarisch, wie anhand der nummerierten Standbilder rekonstruiert werden kann, welche rhythmischen Impulse die *einzelnen* Musiker:innen im situativen Spiel *produzieren*/von den *einzelnen* Musiker:innen zu *hören* sind. Dazu wieder der Auszug aus den Noten des Beginns der musikalischen Phrase:



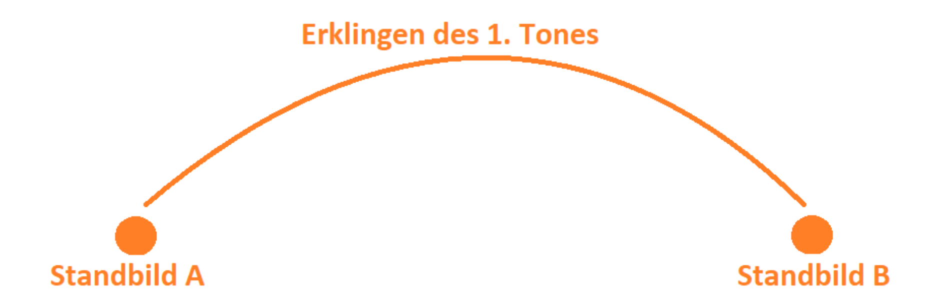
Die Erste Violinistin

Zu Beginn des Spiels der musikalischen Phrase hat die Erste Geige eine halbe Note zu spielen (oberer, gelber Kasten), die sie mit einer relativ langen Bogenbewegung in einem Zug produziert. Diese Bewegung ist mithilfe der nachfolgenden zwei Bilder dargestellt. Man kann erkennen, dass der Winkel ihrer Armbeuge stumpfer wird und ‚dass' der Bogen durch die Armbewegung über die Saiten gezogen wird. Diese Veränderung wirkt auf den Bildern relativ klein, aber man kann erkennen, dass sich die „Bogenhand" von der Geige wegbewegt und sich so das Verhältnis des Bogens zu den Geigensaiten verändert. Eine Bewegung des Bogens in diese Richtung wird „Abstrich"[224] (Ethnobegriff) genannt. *Solange* die Geigerin diese Bewegung macht, *klingt* der erste *Ton* ihrer Stimme dieser musikalischen Phrase (oberer, gelber Kasten; Akkolade 7).



A [14] B [25]

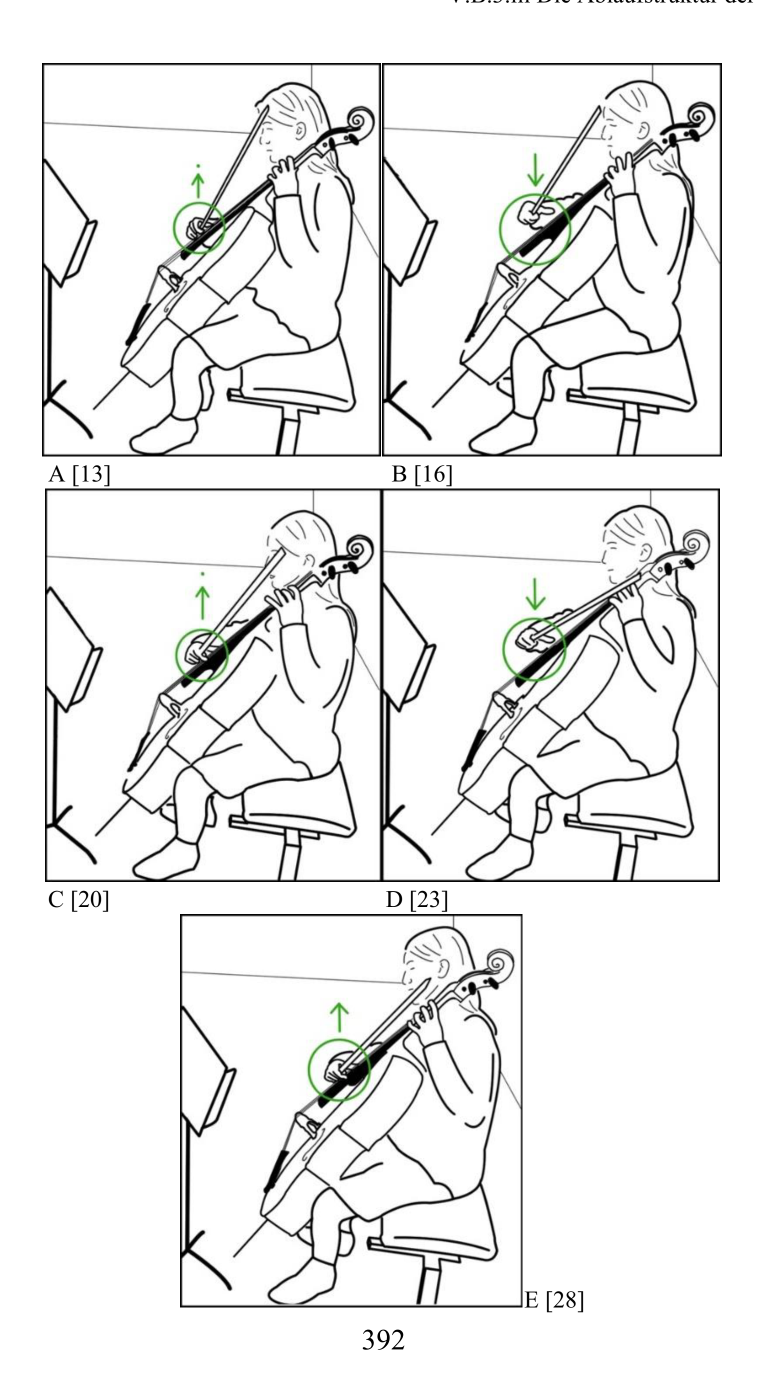
[224] Diese Bewegung in die andere Richtung (Bogenhand wieder in Richtung der Geige) wird „Aufstrich" genannt.



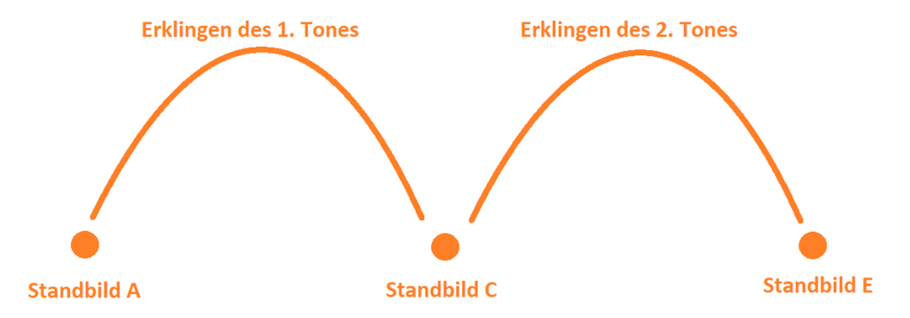
Sehr vereinfacht soll uns dieses Schaubild (orangener Bogen), das *Erklingen* des Tones veranschaulichen, da musikalische Klänge alles andere als eine Lücke zwischen zwei Standbildern sind. Für die intersubjektiv geteilte Wirklichkeit der Instrumentalist:innen, entsteht hier die *akustisch geteilte Wirklichkeit* der *entstehenden* Musik und Klänge, die *die Hauptbezugsgröße der wechselseitigen Koordination und Synchronisation der gemeinsam Musizierenden* ist (vgl. Kapitel V.B.2). Diese *hörbare*, sinnlich erfahrene Wirklichkeit ist hier durch den (orangenen) Tonbogen symbolisiert. Zur selben Zeit, in der die Erste Geige diese Bogenbewegung vollführt und damit den halben Ton (oberer, gelber Kasten im oberen Notenskript, Akkolade 7) produziert, haben die Zweite Geige *und* die Bratsche gleichzeitig sechs schnelle kurze Noten zu spielen (mittlerer, grüner Kasten im oberen Notenskript, Akkolade 7). Diese Bogenbewegungen sind derart klein, dass der Versuch ihrer visuellen Darstellung mithilfe von (Stand-)Bildern zwecklos wäre.

Die Cellistin

Die Cellistin wiederum (unterer, blauer Kasten) hat in dieser Zeit (in der Zeit, in der die Erste Geige die halbe Note erzeugt), *zwei Noten zu zupfen und damit zwei Töne zu produzieren*, die in ihrer Summe die gleiche zeitliche Länge haben sollen. Das lässt sich visuell relativ gut darstellen:


A [13]
B [16]
C [20]
D [23]
E [28]

Das erste Bild (A [13]) ist der Moment *unmittelbar bevor* das Spiel der musikalischen Phrase beginnt. Ihre „Zupfhand“ liegt auf der Saite des Cellos und reißt sie bereits an. Unmittelbar danach erklingt der erste Ton. Danach macht sie eine mehr oder weniger regelmäßige Auf- und Abwärtsbewegung mit ihrer Zupfhand. Im Bild B [16] erreicht ihre Hand den höchsten Punkt dieser Aufwärtsbewegung, um dann wieder die Saite anzureißen (Bild C [20]). Der erste Ton ihrer Stimme *erklingt damit genau und unmittelbar in der Phase <u>zwischen</u> dem Bild A und dem Bild C*, da die Saite unmittelbar nach Bild A [13] durch ihre Zupfbewegung zum Schwingen gebracht und in Bild C [20] durch das erneute Aufliegen ihrer Zupfhand gestoppt wird. Auf diese Weise können wir sozusagen die Länge des ersten Tones anhand der Zeit zwischen diesen beiden Momenten ablesen. Auf die gleiche Weise wird der zweite Ton durch die Cellistin erzeugt, der sozusagen genau und unmittelbar zwischen dem Bild C [20] und Bild E [28] *erklingt und damit <u>zu hören</u> ist*.



<u>Spielbewegungen</u>

Die eben dargestellten Bewegungsabläufe der Ersten Violinistin und Cellistin werden im Folgenden als SPIELBEWEGUNGEN bezeichnet. Diese Bewegungen sind nötig, um *hörbare Klänge* auf den Streichinstrumenten zu erzeugen. Dabei sind nicht nur Zupf- und Bogenbewegungen relevant, sondern auch die Bewegungen der linken Greifhand, die die jeweiligen Tonhöhen produzieren. *Allerdings* wird im Folgenden *nur der Rhythmus* rekonstruiert, der *allein durch Bogen- und Zupfbewegungen* produziert wird. Diese Spielbewegungen sind auch jenseits des *gemeinsamen* Musizierens

notwendig, um Klänge auf Streichinstrumenten zu erzeugen (*und* sie sind zentraler Teil des Inhaltes des Einzelunterrichtes von Streichmusiker:innen [vgl. Kapitel V.B.1]).[225]

Zählzeiten der musikalischen Phrase

Auf der Grundlage der zuvor exemplarisch beschriebenen Spielbewegungen kann nun die Produktion einzelner *Töne* in ihrem zeitlichen Verlauf anhand der Standbilder rekonstruiert werden. Dabei werden aber *nicht alle Töne* der musikalischen Phrase nachvollzogen, *sondern nur die Töne, die in der Notation der Musik eine herausragende Funktion für den Rhythmus derselben haben*. Hierzu ein weiteres Mal der Auszug aus den Noten des Beginns der musikalischen Phrase:

[225] Spielbewegungen wirken mindestens in *menschlicher* Interaktion nie nur als reine Klangproduktion. Da sie wechselseitig beobachtbar sind, haben sie einen kommunikativen Charakter, der über die hörbaren Klänge hinausreicht. Außerdem werden Spielbewegungen stets durch verschiedene Bewegungsaspekte ‚überformt' (siehe unten). Allerdings gibt es ein hübsches Musikprojekt, in dem *reine* Spielbewegungen beobachtbar sind: „Empty Vessels" von David Gardener und Greg Debicki. In diesem Projekt ‚musizieren' Roboter auf mehreren Celli (und produzieren dabei eine Musik, die von einer künstlichen Intelligenz ‚komponiert' wurde). Unabhängig davon, dass durch diese Installation Spieltechniken möglich sind, die menschliche Musiker:innen nicht ohne Weiteres auf Streichinstrumenten anwenden können, dienen die hier beobachtbaren Bewegungen der *reinen* Klangproduktion. Ein anschauliches Video des Projekts findet sich unter: https://www.youtube.com/watch?v=xPH9iGiBEtw (letzter Aufruf: 15.9.2021). Gleichzeitig wird deutlich, dass die Roboter *nicht gemeinsam musizieren*. (Sie hören beispielsweise nicht aufeinander und reagieren nicht situativ auf die erzeugten Klänge der anderen. Zudem entfaltet diese hier produzierte Musik ihre sinnlich-sinnhafte Wirkung erst in der Gegenwart eines zuhörenden, menschlichen Publikums oder der Künstler. Nichtsdestoweniger handelt es sich um eine interessante Installation, die explizit folgende Frage aufwirft: „The piece questions what it means to be a performer" (aus der Videobeschreibung des oberen Links).



Nun ‚zoomen‘ wir in den *Takt 48* (der erste Takt der musikalischen Phrase), um exemplarisch zu zeigen, *welche Noten und damit die Produktion welcher Töne* im Fokus der Aufmerksamkeit liegen:



In dieser Darstellung sind nun jeweils *die Noten der einzelnen Stimmen markiert, die auf den einzelnen Zählzeiten des Taktes* liegen (vgl. Kapitel III.A.3-4). Zum Beispiel: Die Erste Geige (erste Zeile) hat drei Noten und damit drei Töne zu produzieren, *die auf den Zählzeiten des Taktes* liegen. Die linke, rote Markierung zeigt die halbe Note, die bei der ersten Zählzeit des Taktes produziert werden soll. Die grüne, zweite (von links) Markierung ist die Note, die auf der dritten Zählzeit erklingen soll und schwarz

umkreist ist die Note, die auf der vierten Zählzeit liegt. Parallel dazu haben die anderen Musiker:innen, die die anderen Stimmen produzieren, ebenso mehrere Noten zu realisieren, die auf die Zählzeiten des Taktes verweisen (wobei Zweite Geige, Bratsche und Cello jeweils die *vier* Zählzeiten des Taktes realisieren). *Dabei sind die Noten, die direkt untereinander notiert sind, jeweils gleichzeitig zu produzieren. Das besagen die Zeichen der vorliegenden Notation und damit das Interaktionsskript.*

Zusammenführung von Spielbewegungen und Zählzeiten
Anhand der Spielbewegungen in Bezug zu den nummerierten (Stand-)Bildern, kann nun rekonstruiert werden, in *welchen Momenten* (Standbildnummern), die einzelnen Musiker:innen jeweils die *Töne der jeweiligen Zählzeiten* (markierte Noten) ihrer Stimme *produzieren* (Spielbewegungen) – wobei jeweils der *Beginn der jeweiligen Tonproduktion* im Fokus der Aufmerksamkeit steht. Auf diese Weise entsteht das Transkript der rhythmischen Impulse, das für das Fallbeispiel den Takt 48 (erster Takt der musikalischen Phrase) wie folgt aussieht:

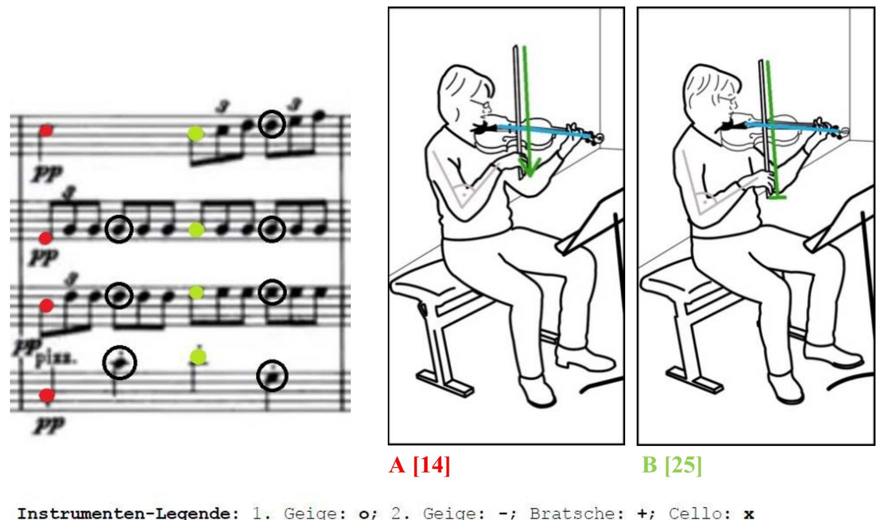
```
Instrumenten-Legende: 1. Geige: o; 2. Geige: -; Bratsche: +; Cello: x

Takt 48
13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39
   o                                o                       o
   -                 -                 -                       -
   +                    +                 +                 +
X                    x                       x                 x
```

Die fortlaufenden Nummern entsprechen den Standbildnummern der Videosequenz. Die einzelnen „o" markieren dabei die Momente (Standbildnummern), in denen die *Erste Geige* jeweils damit *beginnt*, den entsprechenden Ton mit der jeweiligen Bogenbewegung zu produzieren. Parallel dazu markieren die „-" jeweils den Beginn der jeweiligen Bogenbewegung der *Zweiten Geige*, die „+" die entsprechenden Momente der Spielbewegungen des *Bratschers* und die „x" jeweils das Anreißen der Zupfbewegungen der *Cellistin*. (Dabei entsprechen die jeweiligen Farben den Farben der Markierungen der Noten auf den jeweiligen Zählzeiten im vorangegangenen Abschnitt.) Anhand des Transkripts der rhythmischen Impulse des *Taktes 48* lässt sich nun erkennen, dass *die situativ produzierten Töne der*

einzelnen Musiker:innen nicht alle – wie im Sinne der notierten Musik – gleichzeitig gespielt und damit auch nicht alle gleichzeitig zu hören sind.

Zur Veranschaulichung der Zusammenführung anbei eine exemplarische Gegenüberstellung der Darstellung der drei Ebenen der Sequenzialität der ersten Spielphase des *Takt 48* der musikalischen Phrase am Beispiel der Spielbewegungen der *Ersten Geige*:




```
Instrumenten-Legende: 1. Geige: o; 2. Geige: -; Bratsche: +; Cello: x

Takt 48
13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39
   o                                o                       o
   -                 -                 -                       -
   +                    +                 +                 +
x                    x                       x                 x
```

Insbesondere mit dem Transkript der rhythmischen Impulse kann nun eine Brücke zwischen den verschiedenen Ebenen der Sequenzialität des gemeinsamen Musizierens hergestellt werden. In diesem Transkript sind die Bezüge zu den rhythmischen Aspekten der *Notation der Musik* abgebildet, die zugleich in eine Beziehung einzelner beobachtbarer Bewegungsabläufe der Musiker:innen gesetzt werden kann. Dabei bildet das Transkript der rhythmischen Impulse sichtbar die rhythmischen Aspekte der *hörbaren* Klänge ab. Während bis hierhin exemplarisch nur die Spielbewegungen

zweier Musikerinnen gezeigt wurden, können nun auch z. B. die jeweilige Mimik der Musiker:innen anhand der Standbildnummerierung *im Zusammenhang* mit dem zeitlichen Verlauf der hörbaren rhythmischen Impulse rekonstruiert werden.

Exkurs Ende.

Vor der musikalischen Phrase: Die Produktion des Beginns des folgenden musikalischen Sinnabschnitts

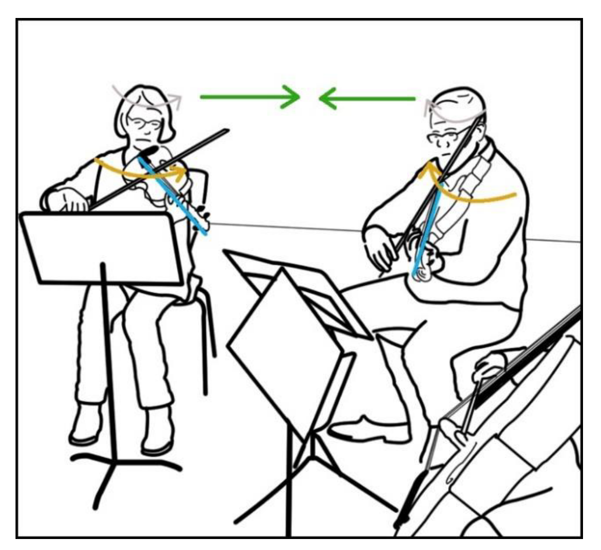
Die *musikalisch strukturelle Sequenz* beginnt mit dem Spiel der ersten Töne der musikalischen Phrase bei *Takt 48* (und dauert bis einschließlich Takt 54). Dass hier ein *neuer* musikalischer *Sinnabschnitt* beginnen wird, wird durch drei der Musiker:innen bereits *vor Erklingen der ersten Töne dieser* Phrase durch ihre Bewegungen eingeleitet und angezeigt.[226]

[226] Insofern handelt es sich um die dritte Ebene (3) der sequenziellen Kommunikation, da die Musiker:innen ‚über' die Realisierung der Musik ‚hinweg', also über die ‚reinen' Spielbewegungen hinaus, den Beginn der neuen Phrase kommunizieren.

<u>Zweite Violinistin und Bratscher: Produktion des Beginns des folgenden musikalischen Sinnabschnitts und ihrer musikalischen Einheit</u>



In diesem Zusammenhang sind die Bewegungen der Zweiten Geigerin und des Bratschers zueinander relevant. Ihre Stimmen bei dieser musikalischen Phrase stehen in einer starken Beziehung zueinander, weil sie im Grunde mehr oder weniger das ‚Gleiche' spielen. Sie spielen zwar *nicht* die gleichen Töne, aber den *gleichen Tonrhythmus* und die *gleichen Tonwechsel*, sodass ihre Instrumentalstimmen von *ihrer musikalischen Funktion* her, *eine Einheit* bilden.

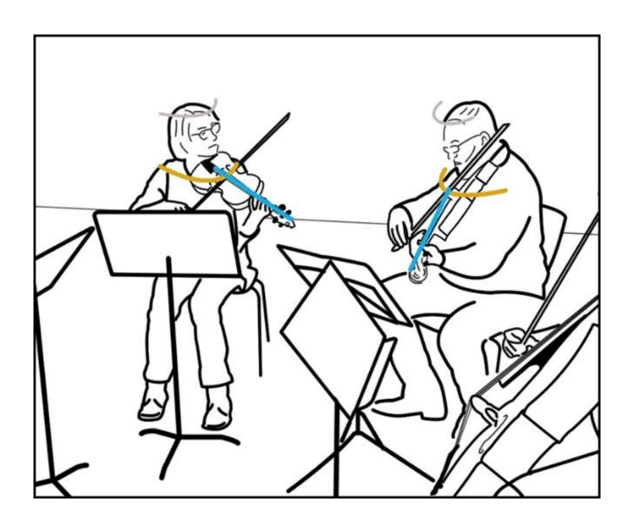


I [1]

Die nebenstehenden Bilder stellen die Bewegung beider Musiker:innen zueinander dar. Auf dem ersten Bild [1] sehen wir den Moment, in dem beide Musiker:innen den letzten Ton des *vorangegangenen* musikalischen Sinnabschnittes produzieren. (Dabei ist das Tonerzeugen selbst ein Prozess, der mit einer Körperbewegung verbunden ist [Spielbewegungen], sodass das *Erklingen des Tones* gleichzeitig mit der hier beschriebenen Bewegung stattfindet). Zu Beginn des letzten Tones *vor der* musikalischen Phrase sind sowohl die zweite Geigerin als auch der Bratschist mit ihrem Gesicht und ihrem Oberkörper ihren Noten zugewandt. Dieser Moment markiert den Beginn der nachfolgenden Bewegungen. Beide werden im Folgenden eine Art Halbkreisbewegung mit ihrem Kopf vollziehen, sodass sich ihre Gesichter einander zuwenden werden.



II [7]
Während des *Ausklingens* des letzten Tones und der letzten Pause, *bevor* die musikalische Phrase beginnt, richtet die Zweite Geigerin *zudem* ihren Kopf auf. Der Höhepunkt dieser Bewegung ist im nebenstehenden Bild zu sehen. Es handelt sich sozusagen um eine kleine Nickbewegung, die mit einem leichten Impuls den obersten Punkt erreicht und sich dann wieder senken wird. Auf diese Weise markiert das Erreichen des obersten Punktes den rhythmischen *Auftakt zur* neuen musikalischen Phrase. Der Bratscher vollführt währenddessen zwar keine solche Aufwärtsbewegung des Kopfes, folgt aber der nachfolgenden Schwerpunktsetzung nach unten im nächsten Bild [14].



A [14]
In diesem Bild [14] ist die Zuwendung beider Gesichter *vollendet*. Dabei vollziehen die Zweite Geigerin und der Bratscher während der Gesichtszuwendung mit dem Kopf eine Abwärtsbewegung. Der unterste Punkt dieser Kopfbewegung ist leicht impulsartig und

ist unmittelbar *vor* dem *Beginnen des Abstriches zur Erzeugung des ersten Tones der neuen* Phrase *erreicht* [Spielbewegung]. Auf diese Weise markiert diese Kopfbewegung auch den Beginn der neuen Phrase und damit die *erste Zählzeit des ersten Taktes der neuen* Phrase (Takt 48).



In der Zusammenführung der voranstehenden Beschreibung wird deutlich, dass hier verschiedene Bewegungsabläufe ‚übereinander liegen'. (Wir befinden uns im obenstehenden Notenskript bei den Spielanweisungen im grünen Kasten.) Zum einen (a) gibt es die ausführenden Bogenbewegungen und die Fingerbewegungen auf den Griffbrettern der Instrumente, die die *musikalischen Klänge erzeugen* (Spielbewegungen).

Des Weiteren (b) markieren die Kopfbewegungen in Form der leichten Nickbewegung *beobachtbare rhythmische Zähleinheiten*, die mit der entsprechenden Stelle im Notenskript parallelisierbar sind. Diese Kopfbewegungen sind auch *im solistischen/alleinigen* Spiel zu beobachten, haben aber bereits eine wichtige Bedeutung für das *gemeinsame Musizieren*. Denn diese Nickbewegungen machen die *subjektive Interpretation des Rhythmus der Musik* der einzelnen Musiker:innen *intersubjektiv beobachtbar*. Diese Bewegungen gibt es auch in anderen Formen wie Schunkeln oder Fußtippen, wobei aber die *Nickbewegung* eine KONVENTIONALISIERTE GESTE ist, die in der Streichinstrumentalausbildung aber auch bei anderem Instrumentenspiel in der Klassischen Musik im Unterricht mit beigebracht wird. In diesem konkreten Fall handelt es um eine AUFTAKTBEWEGUNG, die in paralleler Form auch zum *Einsatzgeben* verwendet wird, also am Beginn eines Stückes oder eines musikalischen

Sinnabschnittes.[227] Diese Nickbewegungen sind *nicht nötig*, um einen bestimmten musikalischen Klang zu erzeugen, und reichen deshalb über die ‚reinen' Spielbewegungen hinaus. Wir werden diese Bewegungsformen RHYTHMUS-ANZEIGENDE BEWEGUNGEN nennen.

Schließlich (c) findet darüber hinaus auch die *Zuwendung der beiden Musiker:innen zueinander* statt. Spätestens hier beobachten wir einen Bewegungsablauf, der *charakteristisch für das gemeinsame Musizieren* ist – u. a. da er schlichtweg mit der Bewegung *mehrerer* Musiker:innen *zueinander* verknüpft ist. Diese *Zuwendung* ist direkt bei Beginn der neuen Phrase *abgeschlossen* und somit an der Stelle, an der die beiden *gemeinsam* ihre musikalische *Einheit* miteinander zu realisieren haben. Von dort an, werden sie sich wieder voneinander abwenden, allerdings markieren die beiden auf diese Weise *beobachtbar*, dass sie *gemeinsam den neuen Abschnitt als musikalische Einheit beginnen*. Auch diese Zuwendung ist für die Produktion eines bestimmten musikalischen Klanges *nicht* nötig. Vielmehr verleihen ihre Bewegungen zueinander der musikalischen Funktion der Einheit der beiden Stimmen visuell Ausdruck.[228] Insofern handelt es sich um eine Form von Bewegung, die dem *musikalischen Ausdruck* der Komposition an dieser Stelle ‚entspricht'. Diese Bewegungen werden nicht zwangsläufig als konkrete, konventionalisierte Gesten unterrichtet, sondern sind Ergebnis des individuellen musikalischen Ausdrucks der Musiker:innen, auch wenn sich teils *typische* Bewegungsformen identifizieren lassen. Wir

[227] Insbesondere das *Einsatzgeben* wird als konventionalisierte Geste zudem ‚klassischerweise' mit einem wechselseitigen Blick verknüpft, der das synchrone Beginnen eines musikalischen Sinnabschnittes erleichtern soll (siehe auch unten: „Die Cellistin: Das erneute Augenrunzeln und das Auflösen der Spielkörperhaltung").

[228] D. h. nicht zwangsläufig, dass es sich um einen Bewegungsablauf handelt, der für ein Publikum inszeniert wird. Dieser Bewegungsablauf macht das *gemeinsame* musikalische Geschehen auch für die Musiker:innen selbst sinnlich multimodal *erfahrbar,* insofern ihr Spiel nicht nur wechselseitig *hörbar* ist, sondern die Klangproduktion (Spielbewegungen) gemeinsam auch wechselseitig *gesehen/angezeigt* wird.

werden diese Bewegungsformen MUSIKALISCHE AUSDRUCKSBEWEGUNGEN nennen.

Die Cellistin: Produktion des Beginns des folgenden musikalischen Sinnabschnitts

Auch die Cellistin zeigt beobachtbar, den Beginn der neuen musikalischen Phrase an. In ihrem Fall handelt es sich um eine *solistische* Bewegung. Ihre Stimme erfüllt eine *eigene* musikalische Funktion – sie produziert den „Generalbass“[229] der Phrase und ist im Grunde ‚von der musikalischen Funktion her‘ eine Art Metronom, da sie (‚nur‘) die *vier* Viertel des Vier-Vierteltakts (und damit *die Zählzeiten* des Taktes) besonders prägnant zupft. *Zugleich* ist ihre körperliche Auftaktbewegung durch ihren Kopf und Oberkörper mit der Bewegung der Zweiten Geigerin *synchron*.



I [1]

Dieses Bild [1] zeigt die Ausgangskörperhaltung der Cellistin zur gleichen Zeit wie das erste Bild der Zweiten Violinistin und des Bratschisten – also *vor* Beginn der musikalischen Phrase. Wir sehen, dass ihr Bogen noch auf den Saiten des Cellos liegt und sie noch den letzten Ton *vor* der neuen Phrase spielt. Hier beginnt sie im Grunde eine analoge Körperaufrichtung zur Bewegung der Zweiten Violinistin durchzuführen. Ihr Gesicht ist ihren Noten zugewandt und sie wird sowohl ihren Oberkörper als auch ihren Kopf

[229] Der Begriff des „Generalbass“ wird in der anschließenden *Redephase* ein weiteres Mal relevant (siehe unten). „Generalbass“ ist zudem das Deutsche Synonym zu „Basso Continuo“ (ital. „fortlaufender, ununterbrochener Bass“). Als musikalische Funktion bildet der Generalbass das musikalische Fundament, auf dessen Grundlage sich eine Melodiestimme erhebt.

aufrichten. Wir befinden uns im Notenskript logisch folgend an der gleichen Stelle, wie die Zweite Geigerin und der Bratschist.



II [7]

Die Aufwärtsbewegung des Kopfes und des Oberkörpers der Cellistin findet hier im zweiten Bild [7] ihren Höhe‚punkt'. Auch dieses Bild ist zeitlich synchron zum zweiten Bild der Zweiten Geigerin und des Bratschisten. Wie die Zweite Geigerin vollzieht die Cellistin eine Art Nickbewegung die leicht impulsartig in diesem Bild ihren obersten Punkt erreicht und damit beobachtbar den Auftakt zur neuen musikalischen Phrase markiert (rhythmus-anzeigende Bewegung). Damit synchron nimmt sie ihren Bogen von den Saiten, da sie mit Beginn der neuen Phrase zu zupfen hat (Spielbewegung). Auch ihre Bogenhand erreicht in diesem Standbild den höchsten Punkt in derselben leichten impulsartigen Bewegungsform (Spielbewegung plus rhythmus-anzeigende Bewegung).



III [13]
Hier sehen wir den Moment, der *unmittelbar vor* bzw. beim Beginn der neuen musikalischen Phrase ist. Hier hat die Abwärtsbewegung des Kopfes und des Oberkörpers der Cellistin den untersten Punkt wieder in einer leicht impulsartigen Form erreicht. Wir sehen, dass die Cellistin bereit ist, die Saiten zu zupfen. (Nun liegt ihre Zupfhand auf der Saite und reißt sie bereits an.) Der *erste Ton* (*Takt 48*) des Cellos ist noch *nicht* erklungen, wird aber unmittelbar danach zu hören sein.

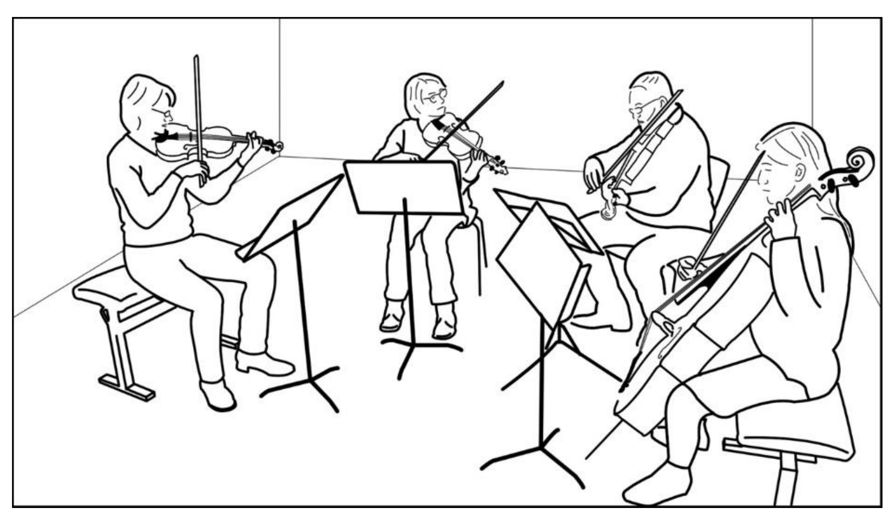


In der Zusammenführung mit den Bewegungen der Zweiten Geige und Bratsche, markiert der untere, orangene Kasten den Abschnitt im Notenskript, in dem die Cellistin die eben beschriebenen Körperbewegungen vollzieht. Die eingezeichneten, lilafarbenen Kreise markieren dabei die Stellen im *Interaktionsskript*, an denen sowohl die Zweite Geige als auch die Cellistin den *obersten* Punkt ihrer *Körperaufwärtsbewegungen* erreichen. Die rechten Ränder beider eingezeichneter Kästen (grüner und orangener) markieren die Stelle des Notenskripts, bei der die Zweite Geige und die Cellistin den *tiefsten* Punkt ihrer *Abwärtsbewegungen* erreichen und

damit sozusagen den *Nullpunkt der neuen* musikalischen Phrase. *Noch* sind die ersten Töne dieser Phrase *nicht erklungen*! Allerdings *produzieren die eben beschriebenen Bewegungen in ihrer Form diese Nullpunkt-Zäsur* und damit den Beginn der neuen musikalischen Phase. Aus den bisherigen Ausführungen ist zu erkennen, dass es den Musiker:innen gelingt, den Start der Phrase mehr oder weniger perfekt *synchron zu starten*. So haben etwa Zweite Geigerin, Bratscher und Cellistin erfolgreich – also *synchron* – mit ihren Abwärtsbewegungen am untersten Punkt den Start des neuen Abschnitts markiert. *Der Beginn der musikalischen Phrase ist interaktiv gemeistert und liefert den Ausgangspunkt der folgenden Zeitlinien der einzelnen Stimmen.*

Während der musikalischen Phrase

Ab jetzt wenden sich die Ausführungen dem interaktiven Geschehen zu, dass ab Beginn der Realisation der musikalischen Phrase (Takt 48-54) bis zum Abbruch der Spielphase zu sehen und zu hören ist. Damit die Lesenden einen visuellen Eindruck des Momentes des Beginns der musikalischen Phrase bekommen, ein Bild von Moment [14]:



[14]

<u>Beginn der musikalischen Phrase: Erste Geigerin und Cellistin</u>
Wie bereits bei der Erläuterung des Transkripts der rhythmischen Impulse exemplarisch gezeigt wurde, hat die Erste Geige dabei in ihrer Stimme *eine* halbe Note zu spielen, während die Cellistin gleichzeitig *zwei* Viertelnoten zu realisieren hat:



Im Transkript der rhythmischen Impulse kann eingesehen werden, in welchen Momenten (Standbildnummern) die Erste Geige und Cellistin die jeweiligen Töne realisieren:

Instrumenten-Legende: 1. Geige: **o**; 2. Geige: **-**; Bratsche: **+**; Cello: **x**

Takt 48

13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39
	o											o								o						
	-						-						-								-					
	+							+						+						+						
x							x								x						x					

Bereits bei den ersten zwei Zählzeiten des Taktes 48 lässt sich erkennen, dass die Erste Geigerin und die Cellistin ein unterschiedliches Tempo spielen, denn die Erste Geigerin spielt ihre halbe Note von Moment [14] bis [25], während die Cellistin für den zeitlich parallelen Notenabschnitt von Moment [13] bis [28] spielt. In diesem Abschnitt des Notenskriptes und dessen Realisation durch die Musiker:innen zeichnet sich bereits ein Aspekt der akustisch, interaktiv produzierten Wirklichkeit des Ensembles ab, die eine Art weiche Struktur erzeugt, welche ein rhythmisches Muster *einleitet*: Denn da das Cello bereits <u>*zwei*</u> *prägnant heraushörbare* rhythmische Impulse auf den ersten zwei Zählzeiten des Taktes in Form von *gleichmäßigen* Viertelnoten gegeben hat, ist das nachfolgende rhythmische Tempo der Musik bereits durch das Spiel der Cellistin *antizipiert*. Die

nachfolgenden Töne müssten daraufhin ungefähr in diesen zeitlichen Abständen fortgeführt werden, wenn das begonnene rhythmische Tempo der Cellistin regelmäßig weitergeführt *würde*.

Tatsächlich setzt die Erste Geigerin allerdings im ersten Takt (Takt 48) der neuen Phrase mit ihren Triolen *früher als im Sinne des antizipierten Rhythmus der Cellistin* ein. Zugleich können wir im Transkript auch erkennen, dass die Instrumentalist:innen beinahe perfekt gemeinsam den *ersten* Impuls der ersten Zählzeit des Taktes 48 geben. Dass das Zeichen der Cellistin (rotes „x“) schon bei [13] notiert ist, ist der *abweichenden Tonerzeugung* (Zupfen statt Streichen) geschuldet. Tatsächlich *hört* sich die erste Zählzeit aller Stimmen des ersten Taktes der neuen Phrase akustisch *synchron* an.[230]

Allerdings lässt ab der Produktion der dritten Zählzeit jeder einzelnen Stimme ablesen, dass sie zeitlich relativ weit auseinanderliegen. Die Erste Geigerin spielt als erste [25], es folgen zweite Geigerin [26] und Bratschist [27] und schließlich die Cellistin [28]. Dieses Auseinanderliegen der Produktionen der dritten rhythmischen Zählzeit der Ersten Geigerin und der Cellistin ist für das geschulte Gehör der Musiker:innen *deutlich hörbar* und markiert *das erste Mal hörbar* das zeitliche (und damit rhythmische) ‚Auseinanderbrechen‘ der Stimmen.[231]

An dieser Stelle greifen wir dem interaktiven, akustischen Geschehen vor und legen das Transkript der rhythmischen Impulse der ersten drei Takte (Takt 48 bis 50) der musikalischen Phrase offen. Es ist die abstrakte

[230] Zudem ist ein leichtes Auseinanderligen (etwa eine Standbildnummer-Differenz – bei Berücksichtigung der unterschiedlichen Tonerzeugung [Zupfen/Streichen]) der notierten rhythmischen Impulse noch nicht als ein starkes Auseinanderfallen der Rhythmen der Stimmen zu hören.

[231] Ohne ausführlich darauf eingehen zu können: Natürlich ist das zu spielende Tempo *auch* von der bisher gespielten Musik abhängig. Dennoch muss in diesem musikalischen Sinnabschnitt eine mehr oder weniger eigene musikalische Interpretation entwickelt werden, die einen Spielraum eröffnet, der durch die Musiker:innen interpretierend erschlossen wird – eben etwa in Bezug auf den Rhythmus.

Darstellung der situativ, interaktiv *hergestellten*, *hörbaren Musik* in Bezug auf den jeweiligen Rhythmus, *den jede:r der Musiker:innen produziert.* Es legt uns damit die Ebene der situativ, musikalisch, *hörbaren* Interaktion offen, auf der wiederum die Musiker:innen mimisch und gestisch über die Musik hinaus miteinander kommunizieren:

```
Instrumenten-Legende: 1. Geige: o; 2. Geige: -; Bratsche: +; Cello: x

Takt 48
13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39
   o                                ο                       o
   -                 -                 -                       -
   +                    +                 +                 +
X                    x                       x                 x

Takt 49
40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64
o                 o                    o                 o
-                    -                 -                    -
+                    +                 +                    +
   X                 x                    x                 x

Takt 50
65 66 67 68 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91
o                                               o                 o
   -                          -                 -                 -
      +                       +                 +                 +
      X                       x                    x                    x
```

Durch diese Darstellung lässt sich erkennen, dass die Erste Geigerin in Takt 48 bis einschließlich 50 *jeweils etwas früher* die rhythmischen Impulse ihrer Stimme gibt als die Cellistin. D. h. nicht (!), dass sie ein falsches Tempo spielt, sondern lediglich ein *anderes* als das der Cellistin. Dieses akustisch hörbare Spiel der Ersten Geigerin ist hier eine musikalische Form der Kommunikation, die ihre rhythmische Interpretation dieser musikalischen Phrase offenlegt. (Das Gleiche gilt für das Spiel der Cellistin.) Die Erste Geigerin interpretiert hörbar die musikalische Phrase *schneller* als die Cellistin. Nun *könnte* auch die Cellistin das Tempo ihrer Stimme anziehen und dem Tempo der Ersten Geigerin folgen. In Takt 49 gelingt es zwar allen Musiker:innen wieder relativ gut *gemeinsam/synchron* zu beginnen (Cellistin: bei [41]; alle Anderen bei ca. [40]), aber die Differenz der rhythmisch zeitlichen Interpretation der Ersten Geigerin und der Cellistin setzt sich *hörbar* fort, sodass sich das rhythmische Problem zwischen der Ersten Geigerin und der Cellistin *verhärtet bzw. größer* wird, *weil* es

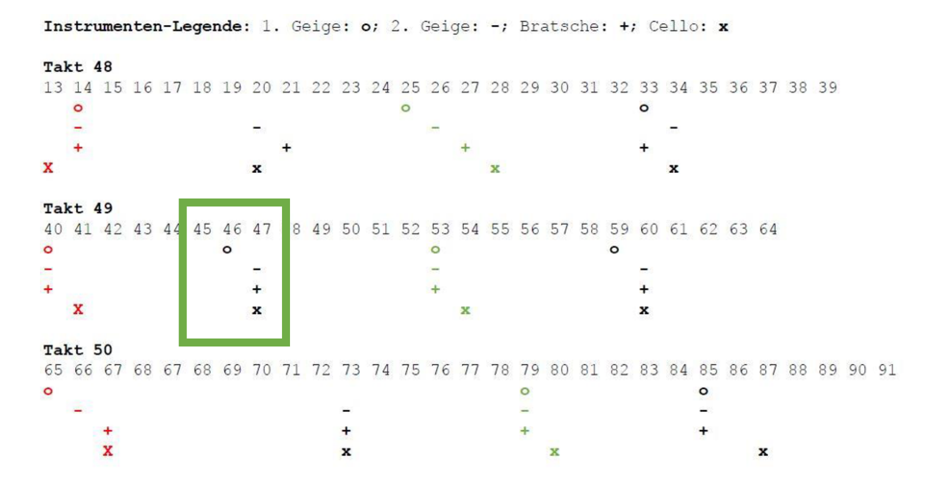
über mehrere Takte hörbar fortbesteht. So wird es zusehends auch zum Problem der Zweiten Geigerin und des Bratschisten, da diese nun vor der Frage stehen, *welche* rhythmischen Impulse *die ‚tonangebenden' sind/sein sollen*. Dem folgend ist in Bezug auf die rhythmischen Impulse der *Zweiten Geige* und der *Bratsche* interessant, dass sie zwischen den rhythmischen Impulsen der Ersten Geige und Cellistin hin- und her lavieren. In fast allen Fällen sind sie mal im rhythmischen Gleichklang mit der Ersten Geige, mal im rhythmischen Gleichklang mit dem Cello. Dies wiederum kann in Beziehung mit den musikalischen Funktionen, die ihre Stimmen für diese Phrase erfüllen, gesetzt werden (siehe oben). Erste Geige und Cello sind die wichtigsten Stimmen in diesem musikalischen Sinnabschnitt, sodass dem Spiel der entsprechenden Instrumenatlist:innen ‚zu folgen ist'. Wenn aber gerade diese beiden Stimmen in der Realisation auseinandergehen, werden die klanglichen Orientierungsgrößen der Bratsche und Zweiten Geige sozusagen auseinandergerissen.

Insgesamt muss für die optische Darstellung der *hörbaren* rhythmischen Impulse folgende Erfahrung aus den gemeinsamen Interpretationssitzungen ergänzt werden: In gemeinsamen Datensitzungen haben musikalische Laien das Rhythmusproblem der Gruppe in den ersten Videodurchläufen zumeist *nicht hören* können. Erst nach mehreren Wiederholungen und Erklärungen konnte das akustische Spielproblem herausgearbeitet werden. Demgegenüber haben vorgebildete Musiker:innen (z. B. Wissenschaftler:innen, die in ihrer Freizeit in einer Band spielen etc.) zumeist in den ersten zwei Videodurchläufen gemerkt, dass etwas mit der rhythmischen Koordination/Synchronisation der Musik nicht stimmte. Wo genau das rhythmische Problem liegen könnte, benötigte dann wiederum mehrere Anläufe und war insofern für die außenstehenden Musiker:innen weniger schnell und differenziert festzustellen, als für die musizierenden Mitglieder des Quartetts in situ (vgl. auch Fußnote 219). Das hängt neben den musikalischen Wissensasymmetrien (etwa zwischen professionellen und Laienmusiker:innen) *auch* damit zusammen, dass das sinnliche *Hör*erlebnis in situ als Teil der Gruppe ein völlig anderes ist, als das mittels der *Tonaufnahme* einer Videoaufzeichnung auf entsprechenden Lautsprechern,

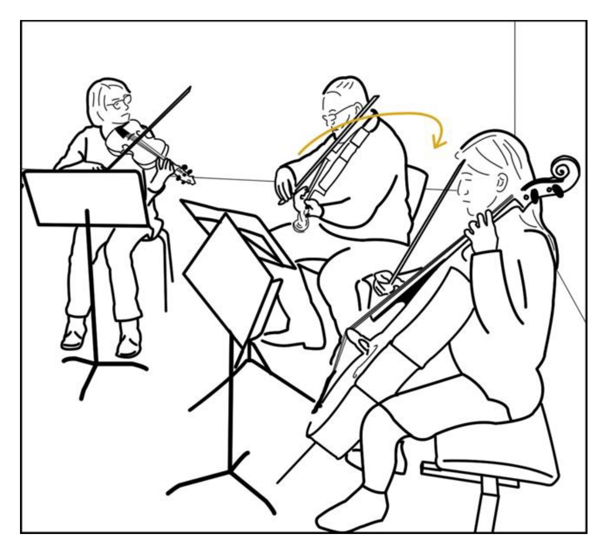
geschweige denn, dass letzteres durch die Handlungsrelevanzen der Musiker:innen beeinflusst ist (vgl. Kapitel V.B.2).

Der Bratscher: Etwas Außerordentliches geht vor sich – Hinwendung zur räumlichen Position der Cellistin und mimischer Kommentar von der Position der Cellistin hin zum Kreis des gesamten Quartetts

Tatsächlich kommt es bei Moment [46] zum Entstehen des *ersten deutlich erkennbaren nonverbalen, außermusikalischen Kommentars des Bratschisten* gegenüber der Cellistin – also zu einem Bewegungsablauf, der über Spielbewegungen oder rhythmus-anzeigende Bewegungen hinausreicht und *keine* musikalische Ausdrucksbewegung darstellt.

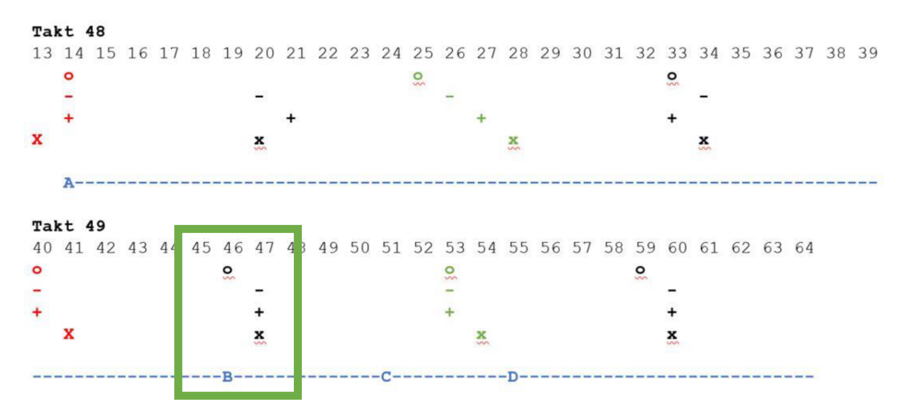


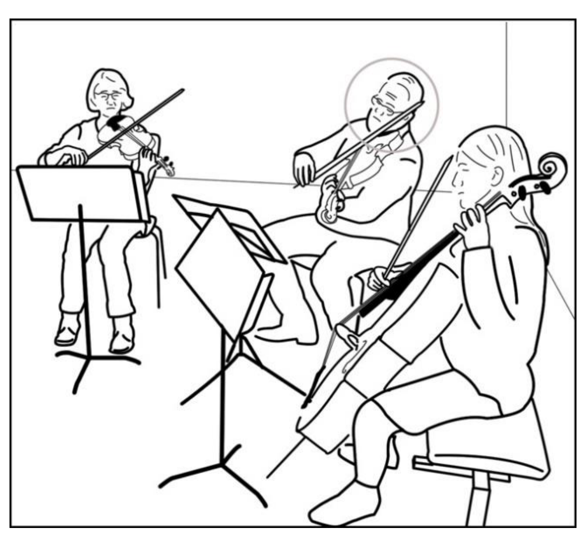
Zeitlich findet dieser mimische Kommentar etwa synchron zur Produktion der zweiten Zählzeit des *Taktes 49* statt. Der Bratscher macht im Laufe dieser Phrase eine kontinuierliche kreisende Bewegung mit dem Oberkörper, die wie ein leicht tänzerisches Schunkeln zur Musik wirkt (*individuelle*[232] musikalische Ausdrucksbewegung).



A [14]
Auf diese Weise *bewegt er sich* bereits seit Nr. [14] (Produktion des ‚Nullpunkts' bzw. der ersten Zählzeit des Taktes 48 der musikalischen Phrase) in einer Halbkreisbewegung nach hinten mit dem Oberkörper *auf die Cellistin zu*. (Diese Bewegung hin zur Position der Cellistin, muss in diesem Kontext noch *nicht* eindeutig als Kommentar zum rhythmischen Spiel interpretiert werden. Das tänzerische Schunkeln des Bratschisten ist für *sein* Spiel typisch und ist somit nicht besonders oder auffällig für diesen Moment.)

[232] Das Spiel *dieses* Bratschisten zeichnet sich dadurch aus, dass es sowohl mimisch, gestisch als auch in seinen gesamten Leibkörperbewegungen häufig über reine Spielbewegungen hinausgeht, er quasi zur Musik ‚tanzt' und häufig zum Affekt der gespielten Musik passende Gesichtsausdrücke zeigt (das gilt jenseits der konkreten sozialen Situation – also auch z. B. für das Konzert). Gleichzeitig handelt es sich dabei um einen gewissen Spiel*stil*, der sich in seiner *persönlichen* Individualität von dem Spielstil der anderen Musikerinnen unterscheidet. Das markiert sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zu dem Konzept des „Circular Body Sway" von Davidson und Good (2002, 197; vgl. Kapitel III.C.6.ii).





B [46]

Allerdings kommt zu dieser Bewegung hinzu, dass er deutlich erkennbar seinen Gesichtsausdruck verändert: Bild B [46] zeigt den Moment *unmittelbar bevor* er beginnt, seine Augenbrauen hochzuziehen, sein Gesicht leicht und vor allem seinen Blick direkt der Cellistin zuzuwenden. Damit beginnt diese Veränderung der Mimik *in dem Moment*, in dem die Erste Geigerin beginnt, ihren *hörbaren* rhythmischen Impuls [46] zu geben, *ohne* dass der rhythmische Impuls der Cellistin schon zu hören wäre.

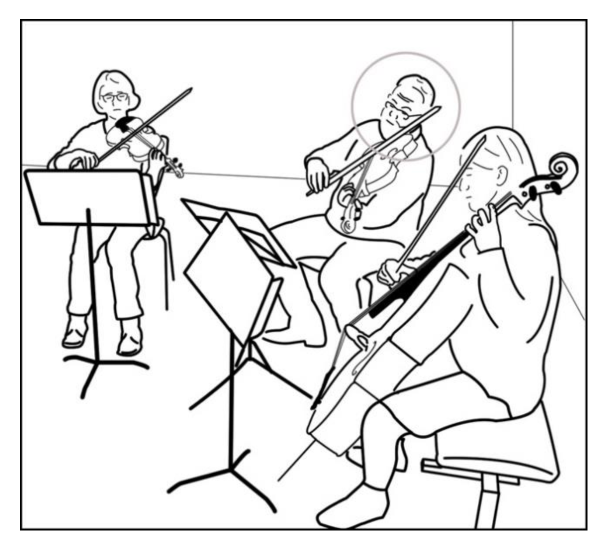
[46]

[51]

Takt 49

40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64

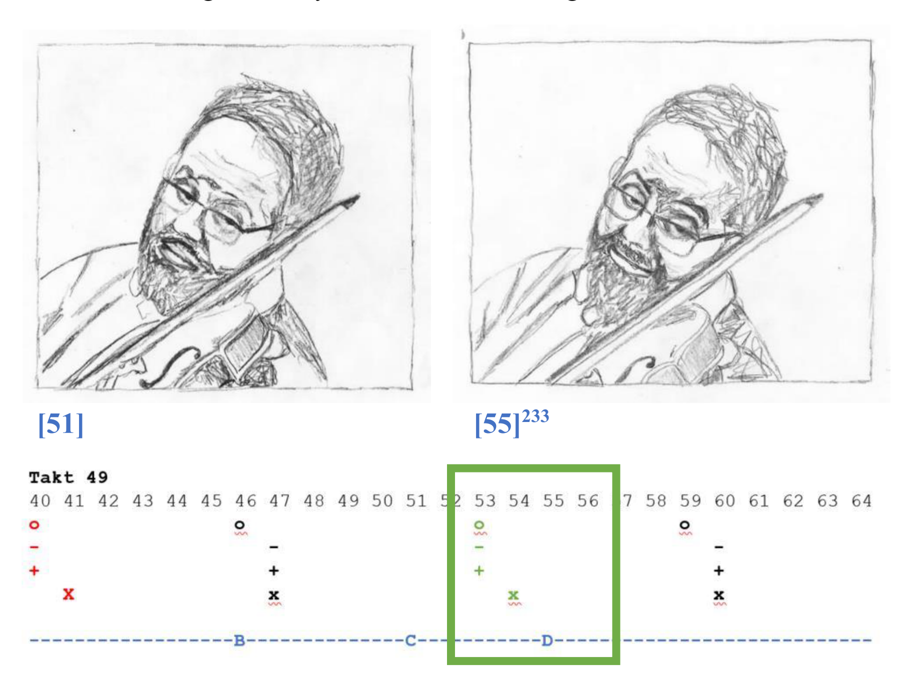
B C D



C [51]

Diese Mimik ist etwas Besonderes und lässt erkennen, dass irgendeine Form von *Orientierung* des Bratschers an der Cellistin stattfindet. Auch dieser Blick, die Zuwendung seines Gesichts oder das Hinbewegen seines Oberkörpers zur Position der Cellistin, sind noch vieldeutig, insofern sich

hier verschiedene Bewegungsebenen des gemeinsamen Musizierens zusammenfügen. Allerdings *steigert* sich dieser Bewegungs*zusammenhang* ein weiteres Mal, indem der Bratscher beginnt zu grinsen bzw. ein Lächeln zeigt, während er noch zur Cellistin blickt. Hörbar liegen jetzt die beiden rhythmischen Impulse der ersten Geigerin [46] und der Cellistin [47] auseinander, die eigentlich synchron hätten erklingen sollen.



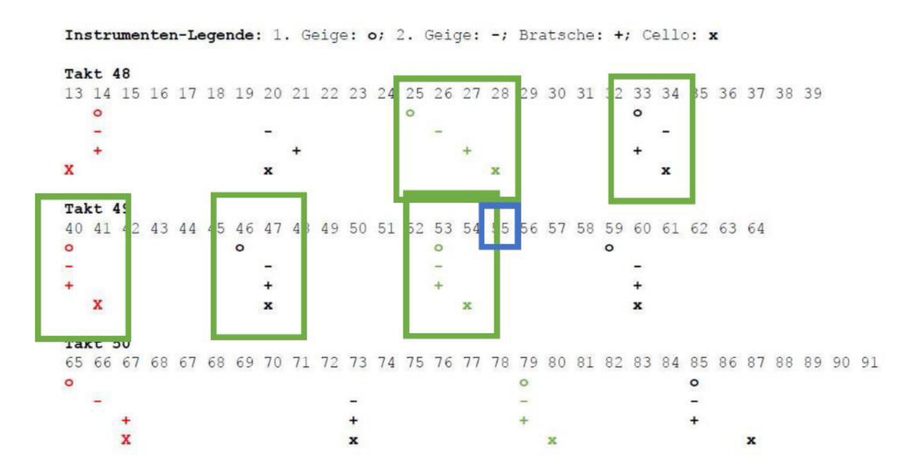
233 Interessanterweise ist das Lächeln im fließenden Bildablauf des Videos viel deutlicher wahrzunehmen. Tatsächlich ist die *Wirkung* anhand der Darstellung der beiden Bilder deutlich geringer.



D [55]

Spätestens bei Moment [55] sehen wir einen Gesichtsausdruck, der im sequenziellen Verlauf als Kommentar bezüglich des musikalischen Spiels der Cellistin interpretiert werden kann. Was genau dieser Kommentar beinhaltet, bleibt weiterhin interpretativ offen, aber es findet eine Art _*zeitliche*_ *Markierung* statt, weil dieser Gesichtsausdruck an einer _*bestimmten*_ *Stelle* des musikalischen Zusammenspiels stattfindet. Darüber hinaus enthält der Kommentar eine *Form der Adressierung* oder Gerichtetheit: Er wird durch den Bratscher auf das Spiel der Cellistin bezogen.

In Bezug auf das hörbare, rhythmische Zusammenspiel haben nun die Rhythmen des Spiels der Ersten Geigerin und der Cellistin das *fünfte Mal* in Folge in dieser musikalischen Phrase auseinandergelegen:





E [74]

Damit aber noch nicht genug: Der Bratscher führt im Folgenden seine kreisende Oberkörperbewegung kontinuierlich fort und wendet in diesem Zusammenhang sowohl seinen Blick als auch sein Gesicht wieder von der Cellistin ab. *Jedoch* lächelt er weiter und trägt so sein Lächeln sozusagen hin zum Mittelpunkt des Kreises der Musizierenden (E [74]). Bis zu diesem Moment [74] interpretiert die Erste Geigerin ihre Stimme kontinuierlich schneller als die Cellistin.

Dass die Erste Geigerin ihre Stimme schneller interpretiert als die Cellistin, bleibt bis zum Moment [74] beständig *hörbar*. Die beiden spielen nun

(schon) drei Takte in Folge (Takt 48, 49, 50) ein unterschiedliches Tempo ihrer Stimmen.[234]



[55] **[74]**

Die Cellistin: Etwas Außerordentliches geht vor sich – Mimischer Kommentar bei gleichzeitigem Verweilen bei der eigenen räumlichen Position

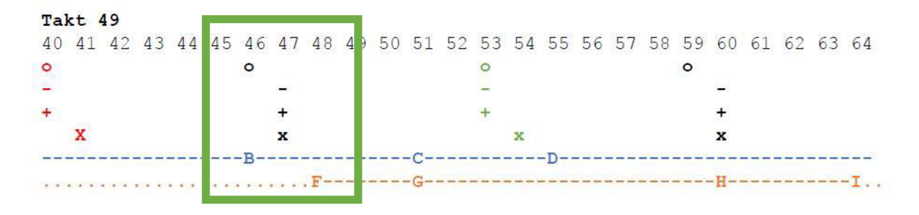
Man könnte nach dieser Beschreibung annehmen, dass der Bratscher hier bereits etwas mitbekommen hat, das den anderen Musiker:innen bis jetzt verschleiert geblieben ist (oder das sie zumindest noch nicht beobachtbar außermusikalisch *zeigen*). *Aber* die Cellistin markiert ebenfalls äußerst früh und beinahe unmittelbar nach dem Beginnen der Veränderung des Gesichtsausdrucks des Bratschers (B [46]), dass irgendetwas vor sich geht. Auch dieser Kommentar findet mithilfe des Gesichtsausdrucks statt und ist besonders interessant im Vergleich zur eben beschriebenen Mimik des Bratschers, *da er in seiner Form eine ganz andere Charakteristik aufweist*.

[234] Gleichzeitig realisieren sie *nicht völlig verschiedene Tempi*, sondern bewegen sich dabei in einem ‚weichen' Rahmen, der ihnen erlaubt, ‚wenigstens' immer wieder gemeinsam im ‚gleichen Takt' zu sein.



F [48]

Bild Nr. [48] markiert den Moment, der unmittelbar *vor* der Veränderung der Mimik der Cellistin zu sehen ist. In dieser Körperposition stehen die Noten im beobachtbaren Fokus der Cellistin. Sowohl ihr Gesicht als auch ihr Blick und Oberkörper sind auf die Noten gerichtet. Im Folgenden *beginnt* sie ihre Augen zusammen zu ziehen, dessen Ergebnis wir in Bild [51] sehen können. Dass in diesem Moment (Bild [48]) das Augenzusammenziehen *beginnt*, ist besonders wichtig, weil wir so *nicht* davon ausgehen können, dass das Augenzusammenziehen eine *Reaktion* auf den Blick des Bratschers ist. Bis zu diesem Moment hat der Bratscher lediglich damit *begonnen,* seine Augenbrauen hochzuziehen und sein Blick hat die Cellistin sozusagen *noch nicht* erreicht. Vor diesem Hintergrund ist es äußerst beeindruckend, dass diese mimischen Ausdrücke (des Bratschers und der Cellistin) *nicht* sequenziell aufeinander folgen, sondern vielmehr beinahe perfekt *synchron* stattfinden. D. h., dass ein anderer Aspekt die beiden mimischen Reaktionen auslöst – in diesem Fall die akustisch für beide hörbare Musik. Beide Reaktionen folgen *nachdem* die zweite Zählzeit des Taktes 49 *nicht* rhythmisch synchron gelingt.





[48]

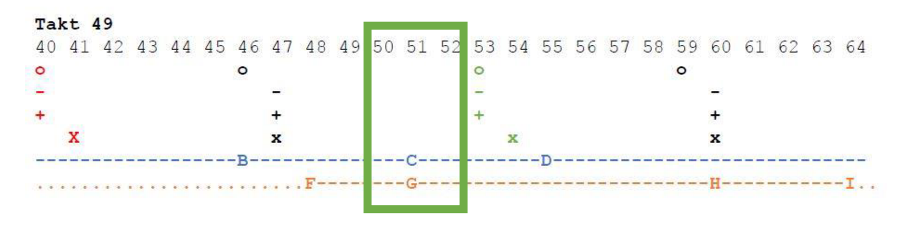


[51]



G [51]

In [51] sehen wir, wie die Cellistin ihre Augen zusammengezogen hat. Sie wendet dabei *weder* ihren Blick von den Noten ab, *noch* verändert sie ihre Körperausrichtung. *Insofern ist zwar ihr Blick auch zeitlich an eine bestimmte musikalische Stelle gebunden, aber nicht an einem positionierten Spiel einer:s anderen Musiker:in ausgerichtet.* Es wirkt vielmehr so, als ob sie in das Spiel hineinhört und sich entweder vor allem auf ihr Spiel richtet oder sich auf ihr Hören konzentriert.

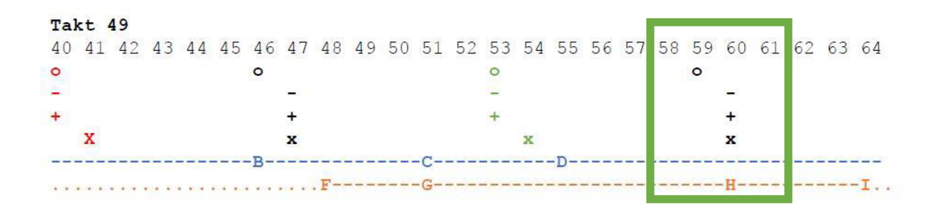



[51]


[60]

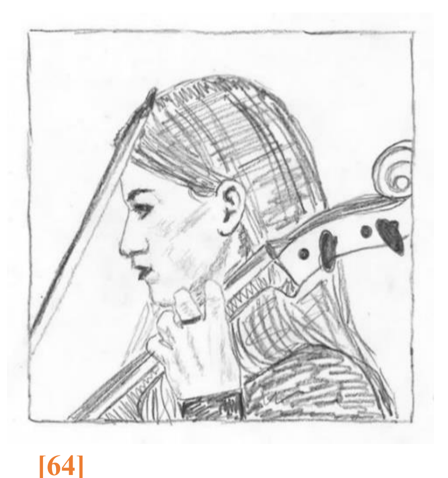


H [60]
Dieses Zusammenziehen der Augenpartie hält sie –musikalisch betrachtet – für die Produktion zwei weiterer Zählzeiten des Taktes 49 bis dieser quasi abgeschlossen ist und schließt anschließend die Augen, als ob sie auf diese Weise sich noch stärker hörend auf das akustische Spiel konzentriert [60]. Wichtig ist, dass sie mit ihrer körperlichen Ausrichtung weiterhin bei ihrer *eigenen musikalischen, räumlichen Position* bleibt.





[60]

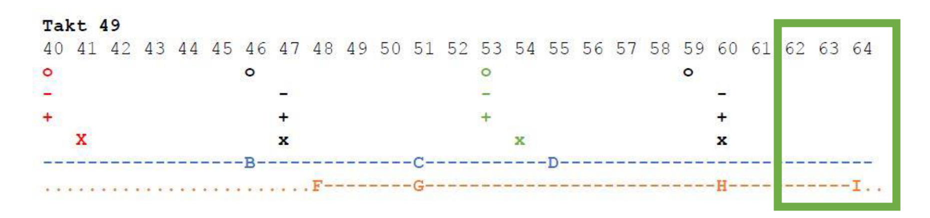


[64]



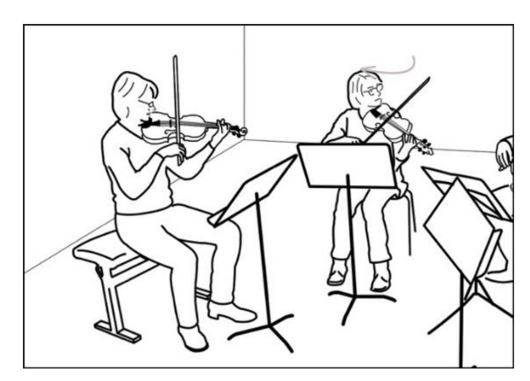
I [64]

Kurz *bevor* die erste Zählzeit des *nächsten* Taktes (Takt 50) beginnt, öffnet sie wieder die Augen und das Augenzusammenziehen ist nicht mehr zu erkennen, auch wenn sie weiterhin konzentrierter als zu Beginn der musikalischen Phrase wirkt. In der Summe scheint sich ihre mimische Reaktion nicht an andere Mitspieler:innen zu richten und ist so in ihrer Form ganz anders geartet, als die mimische Reaktion des Bratschers.



Die Zweite Violinistin: Etwas Außerordentliches geht vor sich – Hinwendung zur räumlichen Position der Ersten Violinistin und mimischer Kommentar bei der Rückwendung hin zur eigenen räumlichen Position

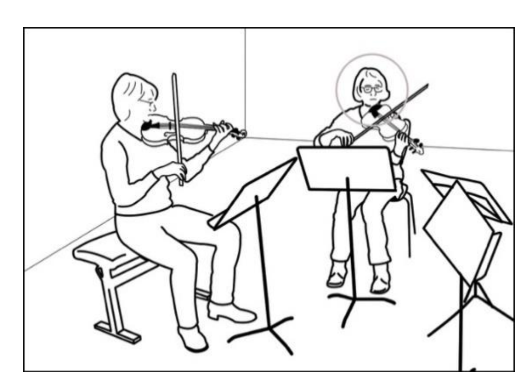
Folgend auf diese sich überlappenden mimischen Kommentare des Bratschers und der Cellistin schließt eine deutliche mimische Kommentierung der Zweiten Geigerin an. Sie folgt zeitlich nach der vorherigen Situation und weist *in der <u>Form</u> eine Parallelität* zum Kommentar des Bratschers auf, auch wenn sie sich in diesem Fall an die Erste Geige richtet.



A [14]

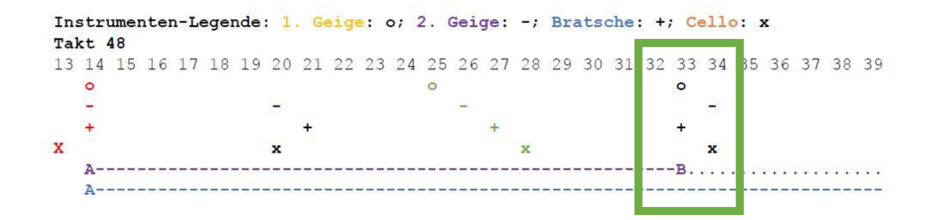
Beginnen wir wieder mit dem Start der musikalischen Phrase, um die Bewegungen der Zweiten Geigerin besser nachvollziehen zu können. Wie oben beschrieben, beginnt die musikalische Phrase, *nachdem* sich der Bratscher und die Zweite Geigerin einander zugewendet haben. Von diesem Zeitpunkt an beginnt die Zweite Violinistin, sich wieder vom Bratscher *abzuwenden* und sich *ihren Noten zuzuwenden*.

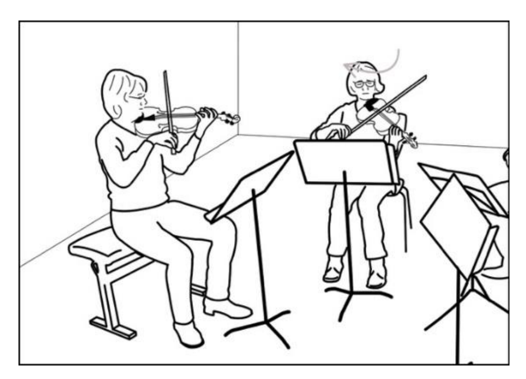
```
Instrumenten-Legende: 1. Geige: o; 2. Geige: -; Bratsche: +; Cello: x
Takt 48
13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39
    o                          o                       o
    -                 -              -                    -
    +                    +              +              +
X                     x                 x                 x
    A--------------------------------------------------B..................
    A-------------------------------------------------------------------------
```



B [33]

Bei dem nebenstehenden Bild B [33] ist diese Bewegung *abgeschlossen*. Die Zweite Violinistin ist von nun an mit ihrem Oberkörper und Gesicht ihren Noten zugewendet. Ihr Blick ist auf ihre Noten gerichtet. Diese Körperhaltung und -ausrichtung hält die Geigerin nun relativ lange und stabil (bis C [74]). Allgemein gesprochen ‚ruht' die Zweite Violinistin ab diesem Moment sozusagen auf ihrer räumlichen und musikalischen Position.





C [74]

Im nebenstehenden Bild C [74] sehen wir den Moment, der den Beginn der Auflösung ihrer Gesichts- und Blickrichtung markiert. Im Folgenden wird sich die Zweite Geigerin der Ersten mit ihrem *Gesicht und ihrem Blick zuwenden*. In Bezug auf die hörbare, gespielte Musik der Instrumentalist:innen beginnt diese Zuwendung ca. bei der Produktion der zweiten Zählzeit des dritten Taktes (Takt 50) der musikalischen Phrase.

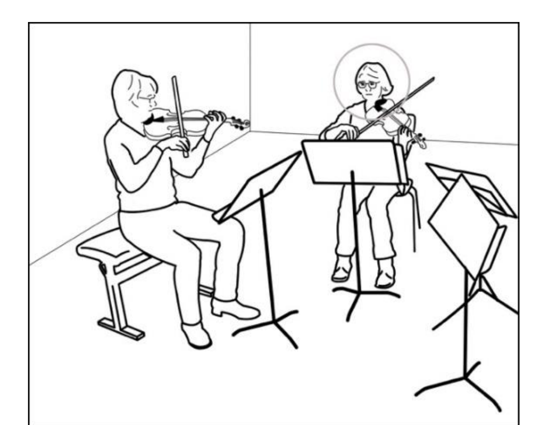




[74]

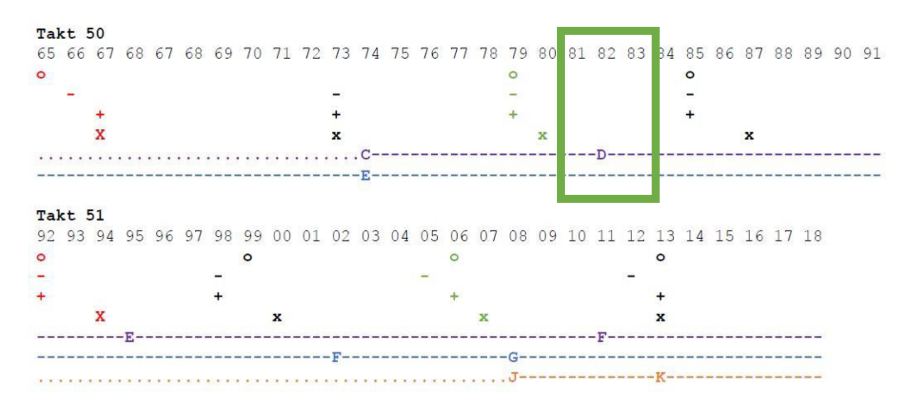


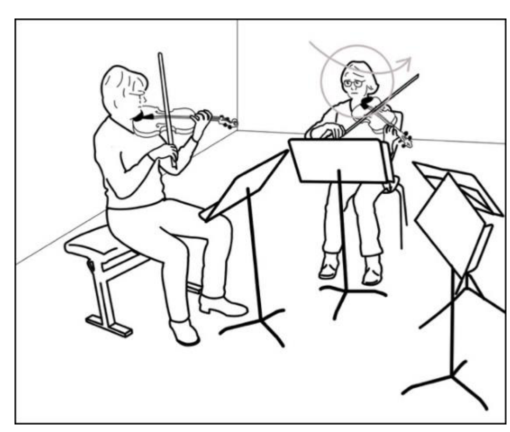
[82]



D [82]

Bei D [82] ist diese Gesichts-*zu*wendung hin zur Ersten Violinistin abgeschlossen. (Das ist zeitlich-musikalisch etwas nach der Produktion der dritten Zählzeit des dritten Taktes [Takt 50] der musikalischen Phrase. Auf diese Weise hat diese Gesichtszuwendung etwa die Länge einer Zählzeit des musikalischen Taktes.) Die Gesichtszuwendung ist interpretativ offen, allerdings findet sie wieder *in einem ganz bestimmten musikalisch gespielten Abschnitt* statt. Des Weiteren produziert die neue Gesichtsausrichtung der Zweiten Violinistin eine Adressierung auf das Spiel der Ersten Violinistin.



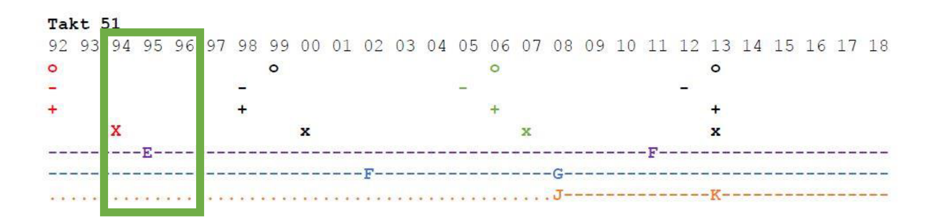


E [95]

Diese neue Gesichtsausrichtung hin zur Ersten Violinistin hält sie nun für die Produktion von ca. zwei weiteren musikalischen Zählzeiten. (Einschließlich vierte Zählzeit des Takt 50 bis einschließlich der ersten Zählzeit des Takt 51.) Im nebenstehenden Bild E [95] sehen wir den Moment, in dem die Geigerin *beginnt*, sich mit ihrem Gesicht und ihrem Blick wieder ihren Noten *zu*zuwenden und sich so von der Ersten Violinistin *ab*zuwenden. Es handelt sich hier um einen Moment, *nachdem* die rhythmischen Impulse von Erster Geige und Cello stark voneinander abweichen.



[95] [111]



Um dem Zusammenhang des hörbaren musikalisch, rhythmischen Geschehens besser folgen zu können, hier ein Überblick des Transkripts der rhythmischen Impulse der kompletten sieben Takte der musikalischen Phrase:

Instrumenten-Legende: 1. Geige: **o**; 2. Geige: **-**; Bratsche: **+**; Cello: **x**

Takt 48

13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39
	o											o								o						
	-						-						-								-					
	+							+						+						+						
X							x								x						x					

Takt 49

40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64
o						o							o						o					
-							-						-							-				
+							+						+							+				
	X						x							x						x				

Takt 50

65	66	67	68	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91
o																o						o						
	-									-						-						-						
		+								+						+						+						
		X								x							x							x				

Takt 51

92	93	94	95	96	97	98	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18
o							o							o							o					
-						-							-							-						
+						+								+							+					
		X						x							x						x					

Takt 52

19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44
o													o							o					
-							-						-							-					
	+						+						+							+					
X							x							x						x					

Takt 53

45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
o														o						o					
-						-							-							-					
+							+						+							+					
	X						x							x						x					

Takt 54

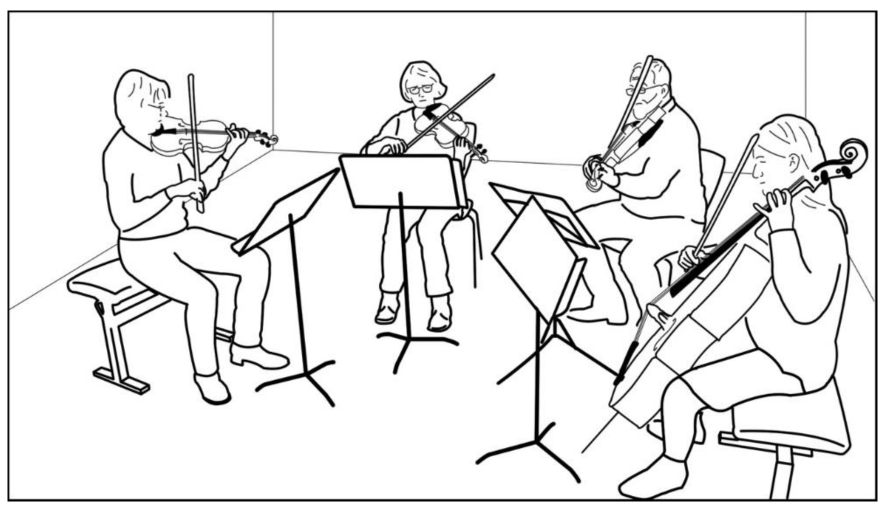
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99
o							o							o														
-							-							-														
+							+						+															
X							x							x														



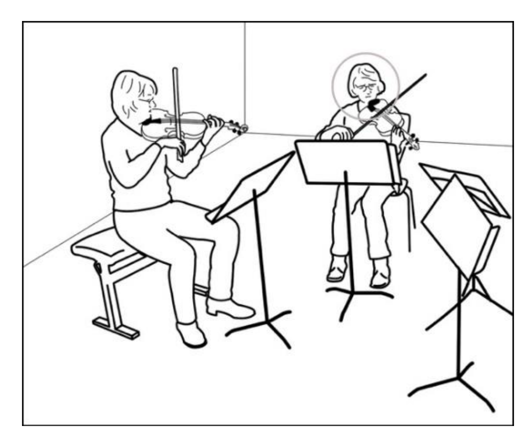
F [111]

Im nebenstehenden Bild F [111] ist diese neue Ausrichtung des Gesichts und des Blicks *abgeschlossen*. Das Besondere ist nun, dass die Zweite Violinistin *gleichzeitig* zur Abwendung des Gesichts und Blicks auch ihren Gesichtsausdruck verändert. *Während* der Kopfbewegung *zieht sie ihre Augenbrauen zusammen* und zeigt eine Mimik, die Missfallen oder Unmut ausdrückt. Es bleibt interpretativ offen und damit vieldeutig, worauf sich diese Mimik genau bezieht, allerdings tritt sie *unmittelbar nachdem* sie zur Ersten Violinistin geschaut hat auf, sodass sich sequenziell ableiten lässt, dass sich diese Mimik nicht direkt und/oder ausschließlich an die Erste Violinistin richtet, weil die Zweite Geigerin erst *in der Abwendung weg von der Ersten Violinistin* ihren Gesichtsausdruck verändert.

Zum Vergleich und zur Übersicht des Momentes [111] anbei ein Bild des kompletten Ensembles:



[111]



G [186]

Bemerkenswert ist schließlich, dass die Zweite Violinistin diese Körperformation, Ausrichtung des Gesichts und Blicks *und diese Mimik* bis zum Abbruch nach dieser musikalischen Phrase beibehält.



An dieser Stelle wird eine tiefergehende Interpretation angeboten: Die Erste Geigerin ist der Zweiten *räumlich näher*. Herausfordernd (in Bezug auf die Struktur der Komposition) ist besonders das Spiel zwischen Erster Geige und Cello. Deswegen ist es zunächst in gewisser Hinsicht interaktiv *räumlich*, *während des Spiels* leichter umsetzbar, dass sich der Bratscher der Cellistin zuwendet (die ihm näher ist), während sich die Zweite Geigerin der Ersten Geige zuwendet (die ihr näher ist).

Dabei verhält sich die *Erste* Geige von *ihrem hörbaren* Spiel betrachtet etwas *‚unnachgiebig‘* (ebenso wie man das von der Cellistin behaupten könnte). Sie muss (wie die anderen auch) *mitkriegen*, dass sie schneller als das Cello spielt. Sie behält nichtsdestotrotz *ihr* Tempo bei. Gleichzeitig zeigt sie *praktisch nichts Sichtbares*, das den Anderen zeigt/zeigen kann, dass sie das Problem *anerkennt*. Sie bietet auch während des Spiels keine Kommunikation, die über die Klangproduktion hinausweist.[235] Ihr Tun könnte vor diesem Hintergrund von den Beteiligten auch so interpretiert werden, dass sie rhythmisch gesehen sozusagen ‚gegenhält‘ oder dass ihrem Tempo gefolgt werden solle und sie sich nicht an das Tempo der Cellistin anpassen wolle.

[235] Auf das Spiel der Ersten Geige wird noch eingegangen werden. Allerdings kann schon an dieser Stelle offengelegt werden, dass sie außer ihrem musikalischen Spiel <u>*keine*</u> *beobachtbaren*, *herausragenden* Bewegungen zeigt.

Demgegenüber kann das Tun der Cellistin so gedeutet werden, dass sie *sichtbar zeigt*, dass sie selbst nicht recht weiß, was rhythmisch passieren soll. Ihr Verhalten kann so interpretiert werden, als ob sie sozusagen ‚demütig' sei und schon *während* der musikalischen Interaktion zeigt, dass ihre Tempointerpretation diskutiert werden kann und dass sie selbst nicht hundertprozentig von ihrem rhythmischen Spiel überzeugt ist. Das wiederum kann auch mit ihrem ‚Kükenstatus' (siehe oben) in der Gruppe verbunden werden und produziert in dieser Form andere mögliche sequenzielle, interaktive Anschlüsse als das Handeln der Ersten Geige.

Das ist in der sequenziellen Interaktionsordnung besonders interessant, wenn es um die *Mimik* der Zweiten Geige und die des Bratschisten geht: Der Bratschist *lächelt* die Cellistin an, während die Zweite Geige einen Gesichtsausdruck zeigt, der Unmut bekundet. Gleichzeitig guckt die Zweite Geige die Erste *nicht* mit diesem Gesichtsausdruck an! Sie guckt erst *nach* der Abwendung von der Ersten Geige ‚missmutig'. (Im Gegensatz etwa zum Bratschisten, der bereits mit Blick auf *die Cellistin lächelt.*) Das ergibt durch die sequenzielle Interaktionsordnung durchaus einen eigenen Sinn, weil die Erste Geige keine außermusikalische Kommunikation zeigt. Sie zeigt eben *nicht sichtbar* (‚nur hörbar') an, dass sie ein Problem wahrnimmt.

Die Erste Geige fordert sozusagen durch ihre rhythmische ‚Unnachgiebigkeit' nicht nur den Bratscher, sondern auch die Zweite Geigerin heraus. (Die Cellistin tut das ebenso durch ihr Spiel.) Man könnte meinen, dass die Erste Geigerin in diesem Moment indirekt den demokratischen/konsensualen Stil des Quartettspiels übergehe, weil sie ihr individuelles Tempo beibehält, ohne sich dem *gemeinsamen* anzupassen.

Das Beenden der Spielphase: Der Abbruch

Der Bratscher: Das besondere Kopf-Schräg-Legen und sein Abbrechen des Spiels (Auflösen der Spielkörperhaltung und der Satz: „Wer hat Recht?")

Die in diesem Kapitel einzeln nachgezeichneten Interaktions- und Handlungsstränge überlappen sich. Nichtsdestotrotz bemüht sich die Darstellung der einzelnen Handlungssequenzen um eine Chronologie, d. h., dass die Sequenzen danach geordnet sind, *wann sie jeweils beginnen*. Aus

diesem Grund wenden sich die Ausführungen nun wieder dem Bratscher zu, dessen körperlich sichtbare außermusikalische Kommunikation sich weiter vollzieht, nun aber eine neue Sequenz beginnt.



E [74]

Um den Bewegungen des Bratschers nachfolgen zu können, schließen wir direkt an die oben beschriebene Kommunikationssequenz an und damit an Moment [74]. Wie oben aufgeführt, hat der Bratscher, nachdem er sich der Cellistin zugewandt und sie angeschaut hat, *gelächelt* und trägt im Anschluss daran dieses Lächeln in seiner fortgeführten, kontinuierlichen, tänzelnden Oberkörperbewegung in den Kreis der Musizierenden (individuelle musikalische Ausdrucksbewegungen). *Dieses Lächeln behält der Bratscher nun bis zu <u>seinem</u> Abbruch nach dieser musikalischen Phrase.*

Die schunkelnde, kreisförmige Oberkörperbewegung führt der Bratscher weiter fort. Wenn man diese *kontinuierliche* Bewegung der Anschaulichkeit halber unterteilt, könnte gesagt werden, dass er nach der Zuwendung hin zur Cellistin [74] eine Art *Abwendung weg von der Cellistin <u>und</u> eine*

Zuwendung hin zu seinen Noten vollzieht.[236] Wenn dieser Unterteilung gefolgt wird, ist in Moment [74] die Abwendung von der Cellistin und die Zuwendung zur *eigenen räumlichen Position* und den eigenen Noten des Bratschers abgeschlossen.

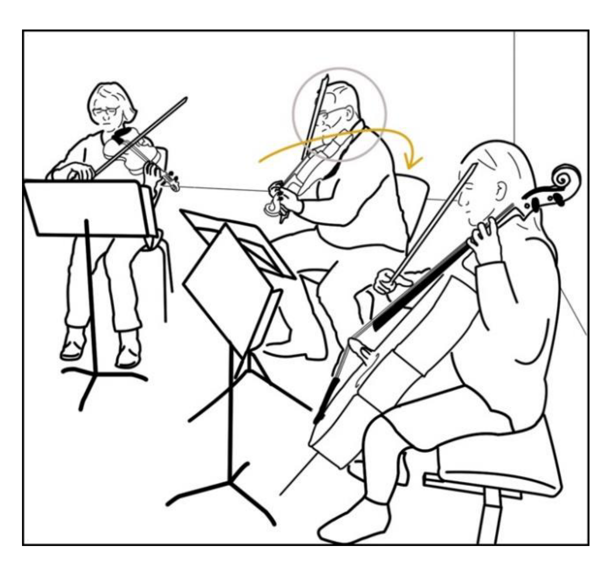
Der Bratscher blickt nun auf seine Noten und lächelt weiterhin. In der Fortführung seiner Oberkörperbewegung wendet er sich im Folgenden nach vorne in Richtung der Zweiten Violinistin und wendet ihr auch sein Gesicht zu, *ohne sie aber anzublicken,* Moment [102].



[74] **[102]**

[236] Auch wenn es sich, wie gesagt, um eine kontinuierliche, runde Oberkörperbewegung handelt, die durch ihren Charakter immer wieder größere Nähe bzw. Distanz zur Cellistin bzw. zur Zweiten Violinistin produziert, ohne dass das zwangläufig als außermusikalischer Kommentar zu werten ist.

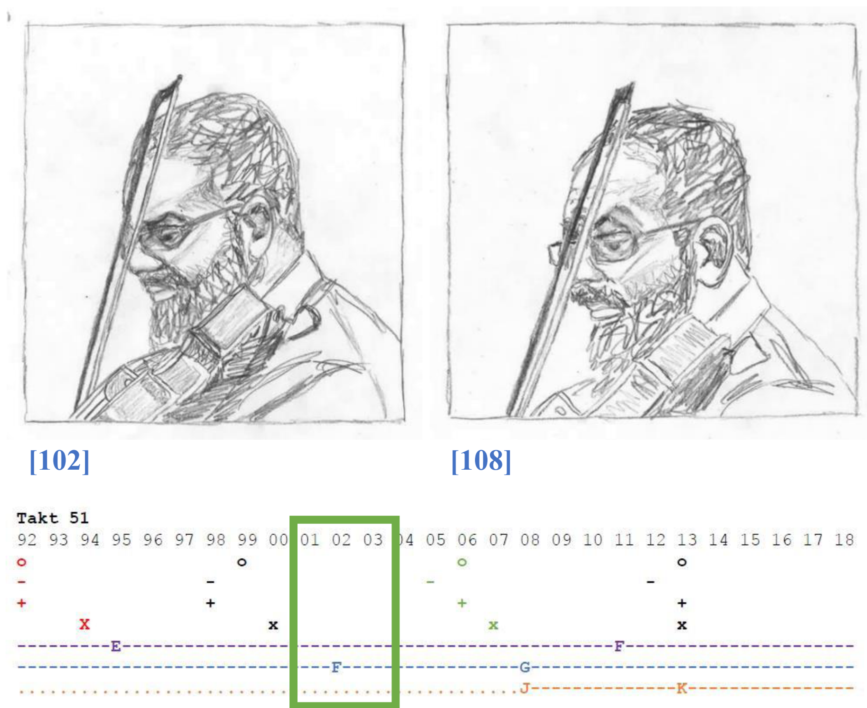




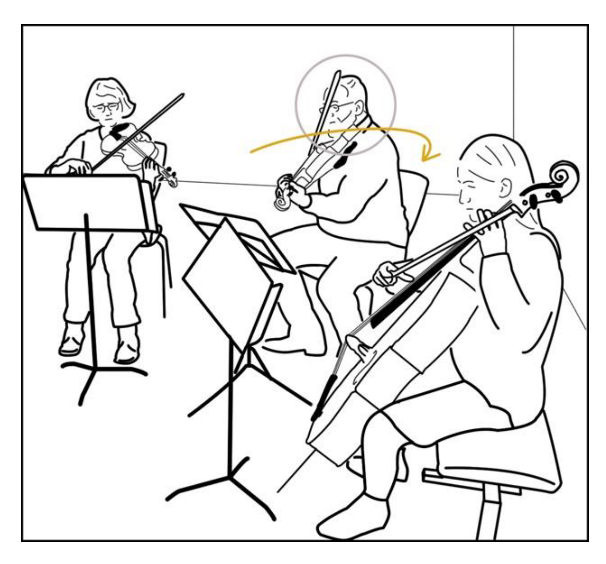
F [102]

In Bild [102] ist dieses Herüberlehnen und die leichte Zuwendung hin zur Zweiten Violinistin als Teil der runden Oberkörperbewegung des Bratschers abgeschlossen. Sein *Blick* ruht *weiter auf seinen Noten*. Von hier aus lehnt er sich nach hinten wieder in Richtung der Cellistin (weiterhin als Teil seiner kontinuierlich kreisenden Oberkörperbewegung). Während er diese Bewegung vollzieht, zieht er nun seine Augenbrauen hoch [108], sodass wieder eine Art (neuer) mimischer Kommentar entsteht. Dieser ist nun *aber nicht derart adressiert* wie das oben beschriebene Lächeln, denn seine unveränderte Blickrichtung auf seine Noten verleiht seiner Mimik in ihrer Form einen anderen Charakter. Natürlich ist es bereits ein Unterschied, ob es sich um ein Lächeln oder ein Augenbrauenhochziehen handelt, allerdings ist auch die *Form der Gerichtetheit* (Oberköperaus-, Gesichtsaus- und

Blickrichtung) für die Form der Mimik relevant, sodass sie nicht isoliert betrachtet werden kann. Nichtsdestotrotz schließt dieses Augenbrauenhochziehen an sein Herüberlehnen zur Zweiten Violinistin an, sodass es dennoch eine schwächere Art der Gerichtetheit aufweist.[237]

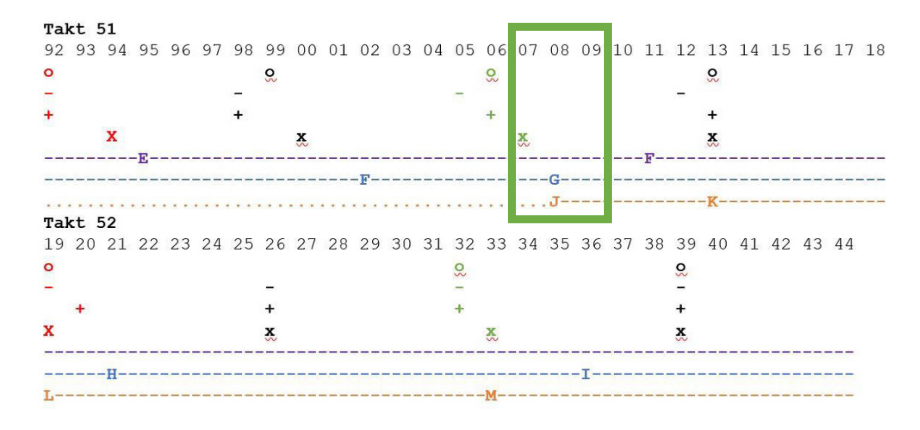


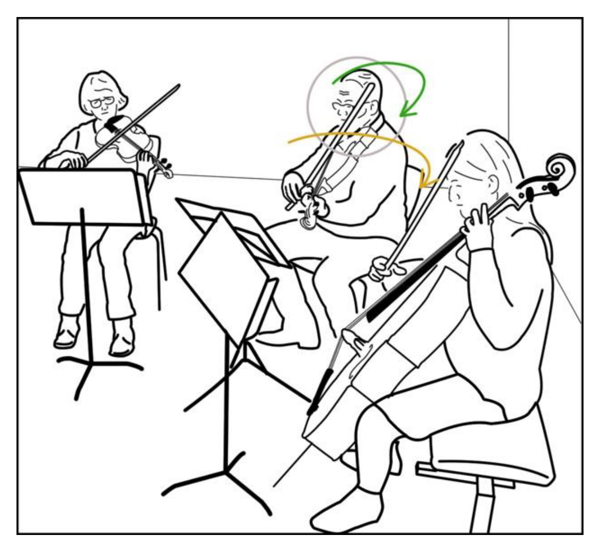
[237] Man kann dieses Lächeln als eine Art Metakommentar interpretieren, der darauf Bezug nimmt, dass die Zweite Violinistin sich zur Ersten Violinistin *gewendet hat.*



G [108]

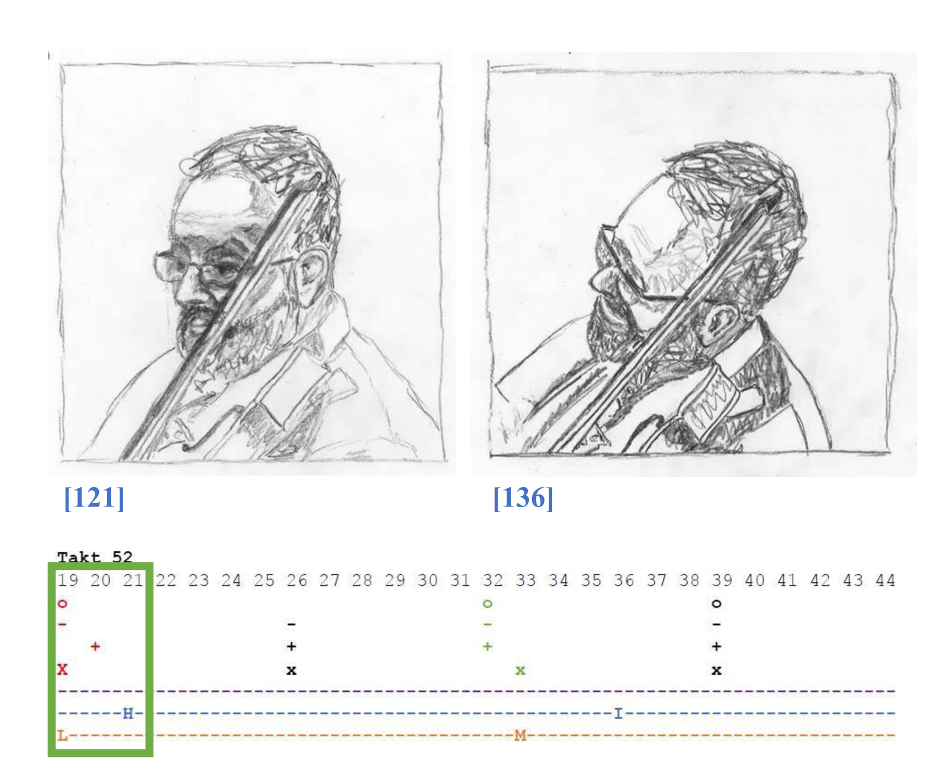
Im nebenstehenden Bild [108] sehen wir das abgeschlossene Augenbrauenhochziehen des Bratschers. Diese Gesichtsbewegung ist weiterhin in die kreisende Oberkörperbewegung eingebettet, die sich jetzt an einem Punkt befindet, an dem der Bratscher sich mit Oberkörper, Gesicht und Blickrichtung kurz bei seiner eigenen räumlichen Position und damit bei seinen Noten befindet. Die hochgezogenen Augenbrauen behält der Bratscher im Folgenden bei und bewegt sich mit dem Oberkörper weiter in Richtung der Cellistin, wobei sein Gesicht und sein Blick weiter auf seine Noten gerichtet sind.

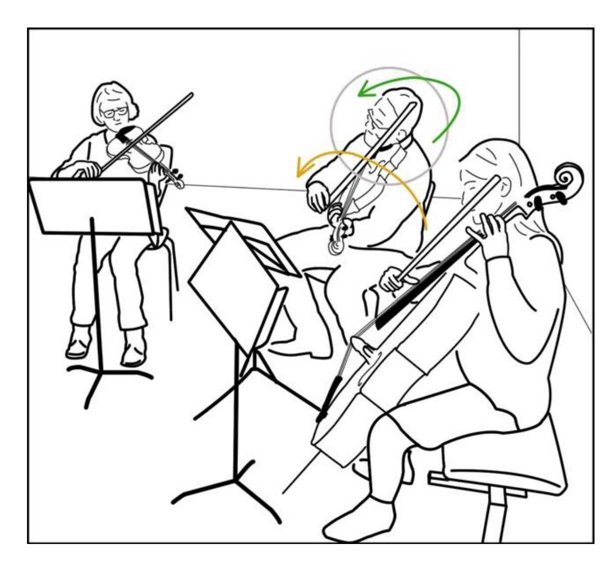




H [121]

Diese sich überlagernden Bewegungsabläufe (Spielbewegungen, Oberkörperbewegung, individuelle musikalische Ausdrucksbewegung und Zustand der Mimik [hochgezogene Augenbrauen]) werden nun durch eine weitere Bewegung *gesteigert* bzw. kommt eine weitere Bewegungsebene hinzu. Im nebenstehenden Bild [121] sehen wir den Beginn einer Kopfbewegung, die besonders zu sein scheint. Im Folgenden wird der Bratscher seinen Kopf derart schräg legen, dass es so wirkt, als würde er sich an seine Bratsche anlehnen, so wie man sich an eine Schulter anlehnen würde. Es wirkt so, als ob er in seine Bratsche reinlauschen würde, weil sein Ohr nun so nah wie in dieser Situation möglich an seinem Instrument ist. Dabei bewegt sich sein Oberkörper weiter in Richtung der Cellistin, während sein Oberkörper, sein Gesicht und sein Blick weiterhin auf seine Noten und damit auf seine räumliche Position gerichtet bleiben. Gleichzeitig lächelt der Bratscher immer noch und seine Augenbrauen sind weiterhin hochgezogen.


[121]
[136]
Takt 52
19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44
H
I
L
M



I [136]

Bei dieser besonderen Kopfbewegung entspannt der Bratscher seine Augenbrauen. Von Moment [136] an richtet der Bratscher nun wieder seinen Kopf auf und fährt mit seiner kreisenden Oberkörperbewegung fort (diesmal ein weiteres Mal in einer kreisenden Bewegung nach hinten, sodass er mit dem Oberkörper quasi die gleiche Halbkreisbewegung wie zuvor rückwärts vollzieht, sozusagen ohne einen Kreis zu schließen). Seinen lächelnden Gesichtsausdruck behält der Bratscher weiterhin.





J [153]

Ab Moment [153] scheint der Bratscher mit seiner kreisenden Oberkörperbewegung fortzufahren. Allerdings beugt er sich bei dieser Bewegung etwas stärker nach vorne, als er das zuvor an dieser Stelle des Kreises der Bewegung getan hat. Auf diese Weise wendet sich der Bratscher *weniger* in die Richtung der Zweiten Violinistin zu seiner Rechten, sondern stärker in Richtung seiner eigenen Noten und verbleibt damit mit seiner Körperausrichtung stärker bei seiner eigenen räumlichen Position verhaftet.

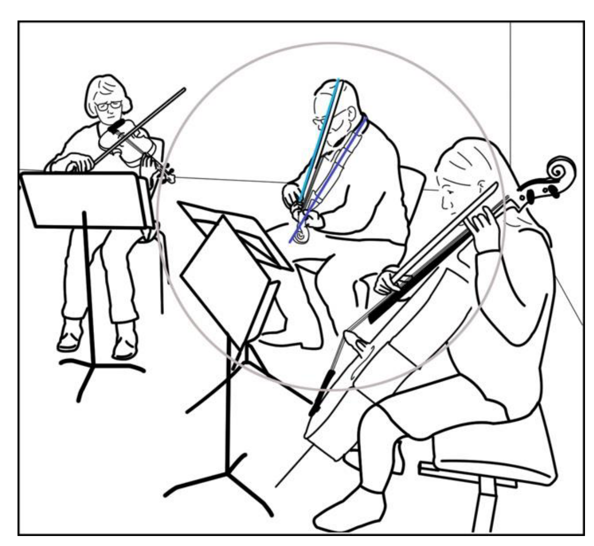


[153]



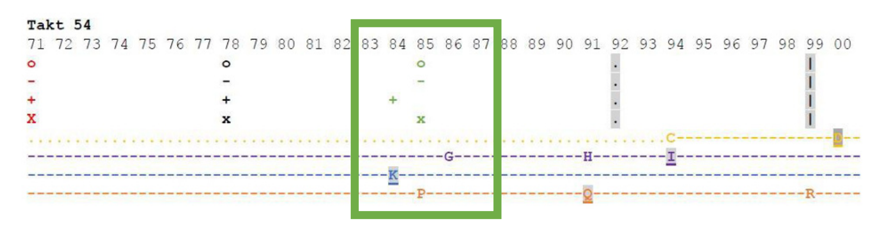
[184]

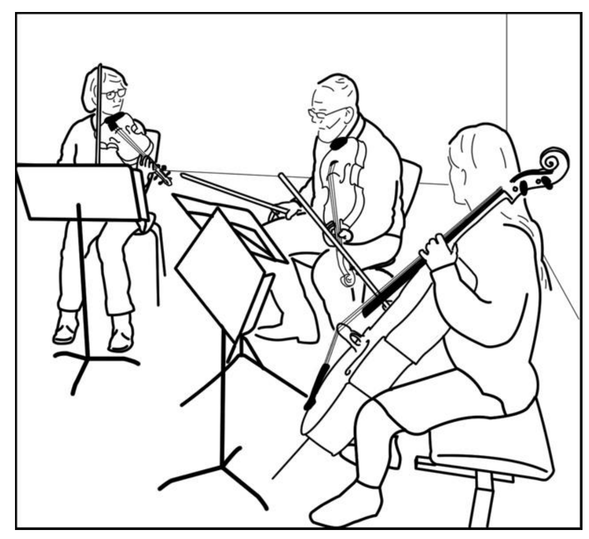




K [184]

Das ‚Ende‘ dieser Bewegung sehen wir im nebenstehenden Bild [184]. Es ist der letzte Moment bevor der Bratscher *beginnt, sein Spiel abzubrechen* und nicht nur den Bogen von den Saiten nimmt, sondern auch seine Spielkörperhaltung aufgibt, indem er auch seine Bratsche vom Kinn wegnimmt. *Er ist der erste*, der seine Spielkörperhaltung auflöst. Doch dieses Auflösen der Körperhaltung wird ein weiteres Mal *gesteigert*, weil er *gleichzeitig, während* er seine Spielkörperhaltung auflöst, beginnt zu *sprechen*. So fragt er *unmittelbar nach* Moment [184]: „Wer hat Recht?“





L [202]

Im nebenstehenden Bild [202] sehen wir die *abgeschlossene Auflösung* seiner Spielkörperhaltung. Nun ruht seine Bogenhand, inklusive Bogen, auf seinem rechten Knie und die Bratsche klemmt nicht mehr direkt unter seinem Kinn, sondern ist sozusagen gelöst. Ganz offenkundig und damit wechselseitig sichtbar, wird der Bratscher nun erstmal nicht weiterspielen. Er wird sich schließlich noch mit seinem Oberkörper vorlehnen und seinen linken Ellbogen auf seinem linken Bein abstützen und die Bratsche auf diese Weise in einer lockeren Position halten (ab Moment [252] ist diese Neupositionierung abgeschlossen).

Der Satz „Wer hat Recht?“ ist im Moment [202] bereits *vollständig ausgesprochen*. Während des Aussprechens sind sein Blick, sein Gesicht und sein Oberkörper auf seine eigenen Noten ausgerichtet. Er ruht damit vollständig auf seiner eigenen räumlichen Position. Auf diese Weise erfährt

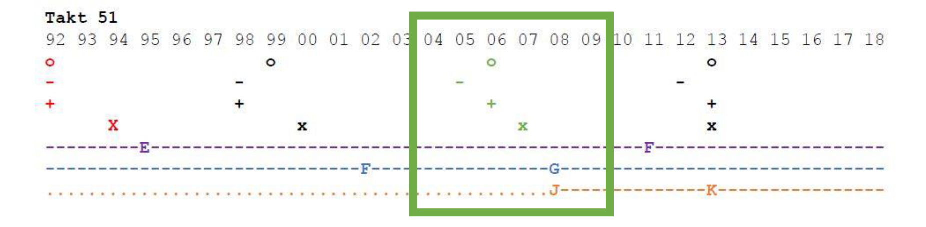
der Satz zunächst *keine konkrete Adressierung*. Das sich im Anschluss entwickelnde Gespräch wird im nächsten Abschnitt im Sinne einer fokussierten Hermeneutik gedeutet (vgl. Kapitel IV). Zuvor fehlen noch weitere mimische Kommentare *während der Spielphase*.

Die Cellistin: Das erneute Augenrunzeln und das Auflösen der Spielkörperhaltung



J [108]

Seit Moment [64] ist die Cellistin mit ihrem Gesicht, Blick und Oberkörper auf ihre Noten und ihre eigene räumliche Position ausgerichtet. Im nebenstehenden Bild [108] sehen wir den Moment, in dem sie *beginnt*, erneut ihre Mimik zu verändern. Sie wird ein weiteres Mal die Augen zusammenziehen, während sie dazu ansetzt, ihre rechte Hand wieder auf die Saiten zu legen, um diese wieder zu zupfen.

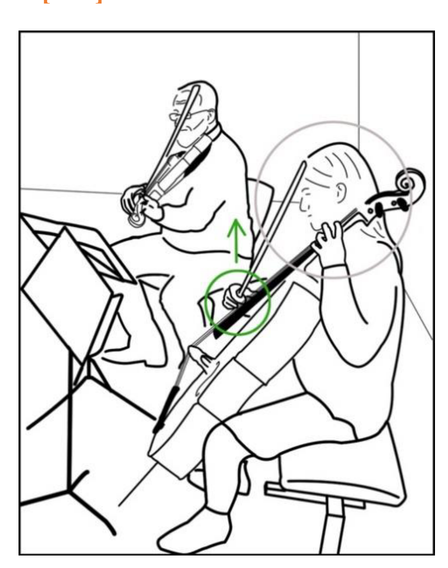




[108]

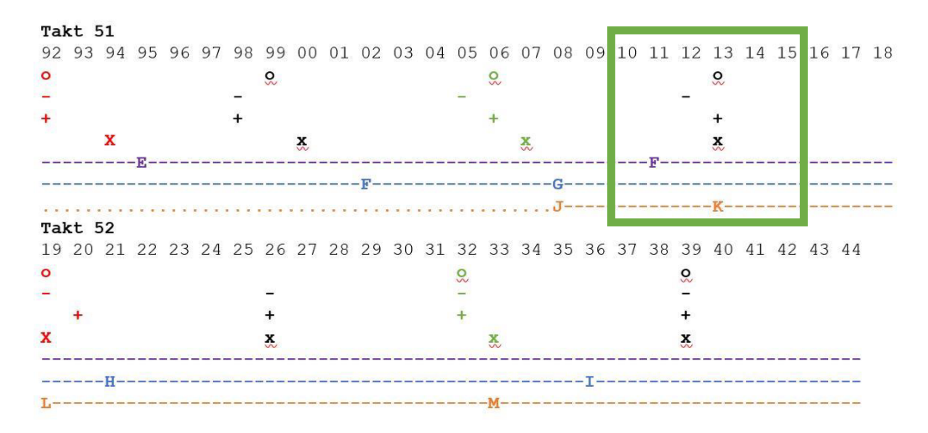


[113]



K [113]

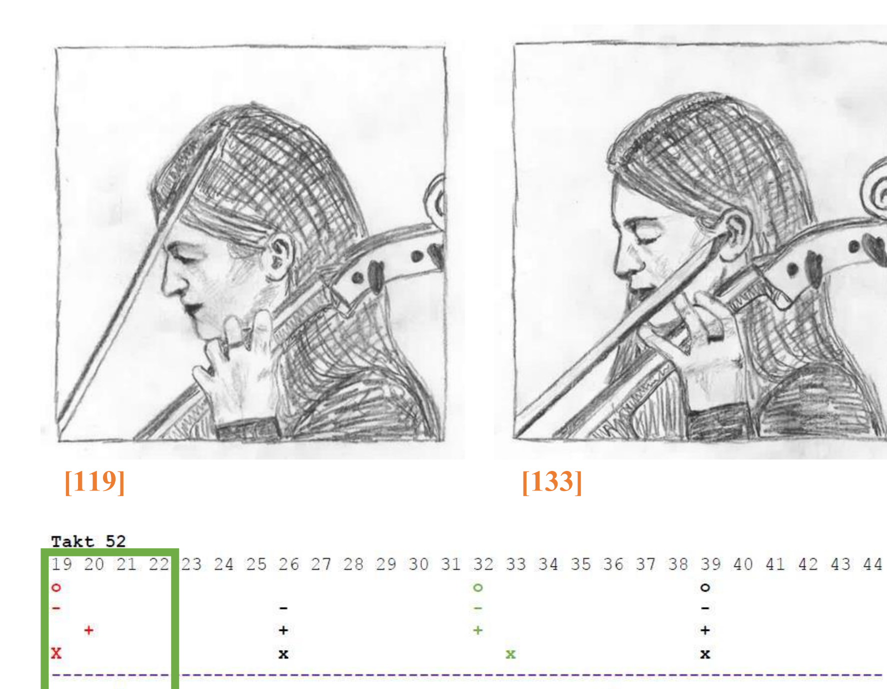
Hier sehen wir den neuen Gesichtsausdruck, der nun deutlich angespannter oder konzentrierter wirkt als zuvor. Diese Mimik wirkt in ihrem Ausdruck stärker als der oben bereits nachgezeichnete Gesichtsausdruck. Diesmal ist nicht nur ihre Augenpartie stärker angespannt, sondern auch ihr Mund wirkt leicht gespannt. Diese neue Mimik tritt auf *unmittelbar bevor* sie den nachfolgenden Ton erzeugt. Es wirkt so, als ob sie sich besonders auf die Musik konzentriert, da sie weiterhin bei ihrer Position verbleibt und ihre Noten betrachtet.





L [119]

Diesen Gesichtsausdruck wird sie auch bei ihren nachfolgend gespielten Tönen beibehalten. Im nebenstehenden Bild C [119] sehen wir, dass ihre rechte Hand *wieder* auf den Saiten liegt, und somit wieder den Moment unmittelbar *bevor sie den nächsten* Ton erzeugt. Immer noch ist sie komplett auf ihre räumliche Position ausgerichtet.


[119]
[133]
Takt 52
19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44
H
I
L
M



M [133]

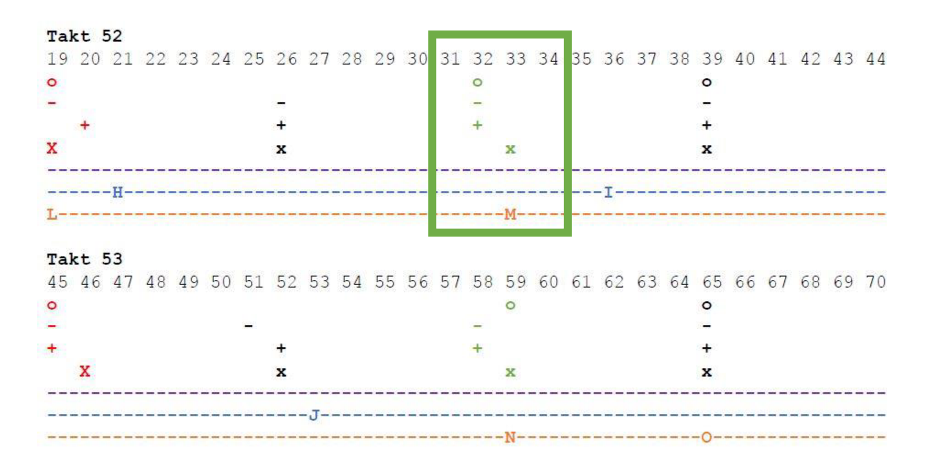
Diesen konzentrierten, angespannt wirkenden Gesichtsausdruck behält sie bis zum Moment, den wir im Bild [133] sehen können. Unmittelbar *bevor* sie den nachfolgenden Ton spielen wird, schließt sie ihre Augen. Nachdem sie sie wieder öffnet, ist die Anspannung in ihrem Gesicht nicht mehr zu erkennen. Auf diese Weise hat sie drei Töne mit dem angespannten, in den vorangegangenen Bildern gezeigten, Gesichtsausdruck gespielt, der sich mit dem Spielen des nachfolgenden vierten Tones (Bild [133]) wieder entspannt.

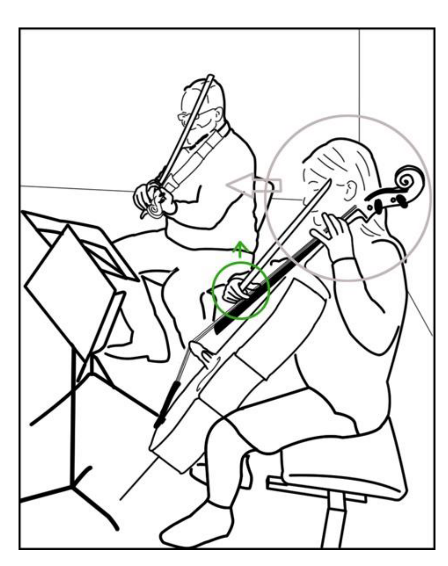


[133]



[159]

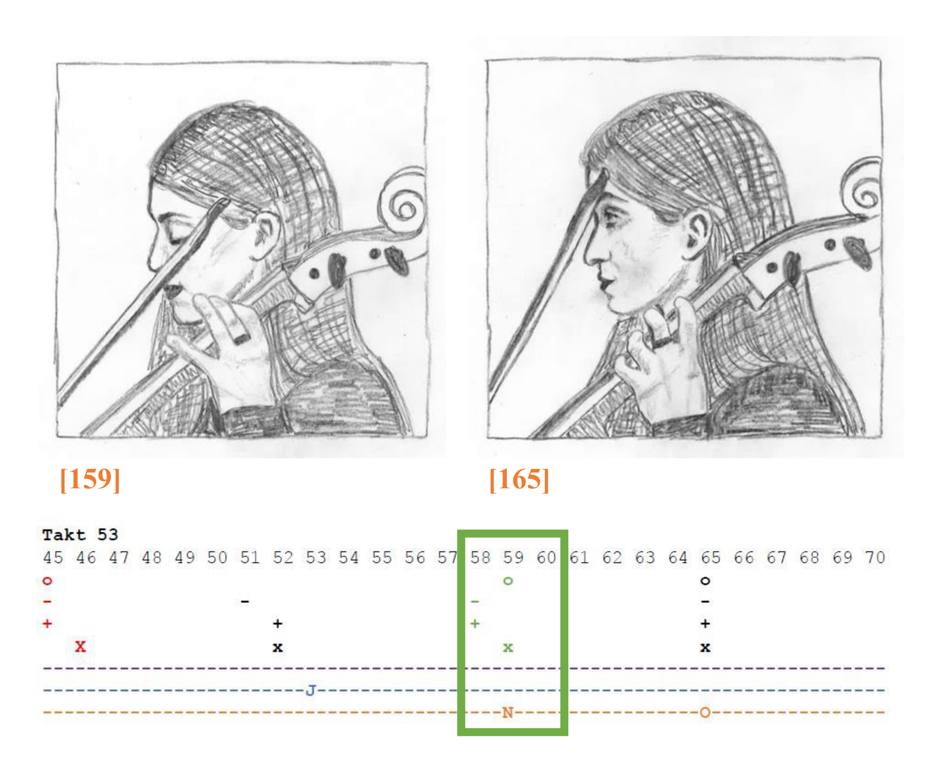




N [159]

Bis zum Abbruch nach der Musikpassage wird die Cellistin *keinen angespannten* Gesichtsausdruck mehr zeigen.

Im nebenstehenden Bild sehen wir den Moment [159], in dem die Cellistin beginnt, sich der Ersten Violinistin leicht mit dem Gesicht und vor allem mit dem Blick zuzuwenden. Dabei zieht sie auch ihre Augenbrauen hoch, sodass ihr Gesicht sehr offen und besonders aufmerksam wirkt.


[159]
[165]
Takt 53
45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70
o o o
- - - -
+ + + +
X x x x
J
N O



O [165]

Diese Blickrichtung zur Ersten Geigerin behält sie genau bis zu Bild [165] und damit bis unmittelbar bevor sie den letzten Ton des vorletzten Taktes (Takt 53) erzeugt. Von hier an senkt sie ihr Gesicht und ihren Blick zu ihren Noten, sodass sie diesen stärker zugewandt wirkt. Gleichzeitig bleiben ihre Augenbrauen hochgezogen.



Dieser Blick der Cellistin hin zur Ersten Geige ist wie die oben beschriebene Auftaktbewegung oder das Einsatzgeben eine konventionalisierte Geste des gemeinsamen Musizierens in der Klassischen Musik und wird im Streichinstrumentalunterricht beigebracht. So lernt man, dass sich Musiker:innen beim Zusammenspiel zumindest beim Beginn oder Ende eines Stückes angucken sollen. Das wird damit begründet, dass so die Koordination sowohl des synchronen Beginns als auch des Abschlusses erleichtert werde. (Wenn mehr als zwei Musiker:innen an der Interaktion beteiligt

sind, wendet man sich Klassischerweise der:m Ersten Instrumentalist:in zu – wie in diesem Fallbeispiel der Ersten Violine.) Diese Geste ist dennoch gerade zu einem früheren Zeitpunkt der Streichinstrumentalausbildung eine Herausforderung im Zusammenspiel, weil man lernen muss, über mehrere Noten und Töne von den eigenen Notenblättern aufzuschauen und quasi kurz auswendig zu spielen und daran zu denken, zum Ende eines Stückes die Mitmusiker:innen anzuschauen. Mitunter wird den Schüler:innen eine entsprechende Notiz in den Noten gemacht z. B. eine Zeichnung eines Auges. Es handelt sich um eine Geste, die über längere Zeit geprobt und routiniert wird, bis sie im Fortschreiten der Routinierung des Zusammenspiels derart habitualisiert wird, dass sie zunehmend wie automatisch realisiert wird. Sie würde insbesondere bei Konzerten gezeigt werden und kann in Proben ‚vernachlässigt' werden, auch weil in ihnen Spielphasen und musikalische Phrasen ‚eh' wiederholt realisiert werden. Im vorliegenden Fall blickt die Cellistin die Erste Geige an, bevor der letzte Takt dieser musikalischen Phrase beginnt. Tatsächlich gelingt es allen Musiker:innen die Zählzeiten des letzten Taktes mehr oder weniger perfekt synchron abzuschließen.

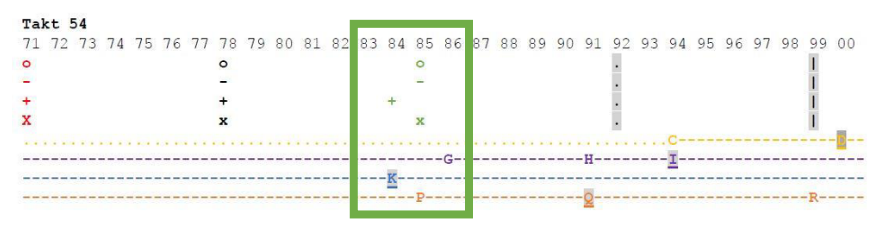


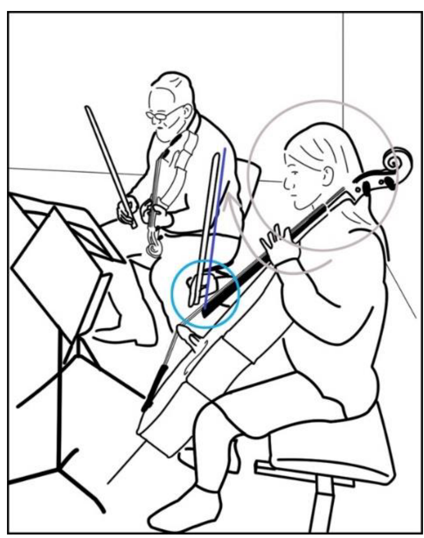
P [185]

In dieser Haltung – relativ stark gesenktes Gesicht, Blickrichtung auf die Noten und hochgezogenen Augenbrauen – produziert die Cellistin die letzten drei Töne der Phrase (Takt 54).

Unmittelbar nachdem sie den letzten Ton spielen wird (nebenstehendes Bild G [185]), bereitet sich die Cellistin darauf vor, die nächsten Takte *weiterzuspielen*. Dafür braucht sie wieder ihren Bogen, sodass sie im Folgenden damit beginnt, ihren Bogen wieder auf die Saiten zu legen.

Dass der Bratscher das Spiel abbrechen wird, scheint die Cellistin hier noch nicht zu antizipieren. Auf der anderen Seite handelt es sich aber auch um einen typischen Bewegungsablauf nach dem Beenden einer Pizzicatostelle (siehe oben), sodass wir diesen Handlungsablauf nicht zwangsläufig als Fortfahren interpretieren müssen. Allerdings sieht es nicht so aus, als ob *sie* das Spiel abbrechen möchte.



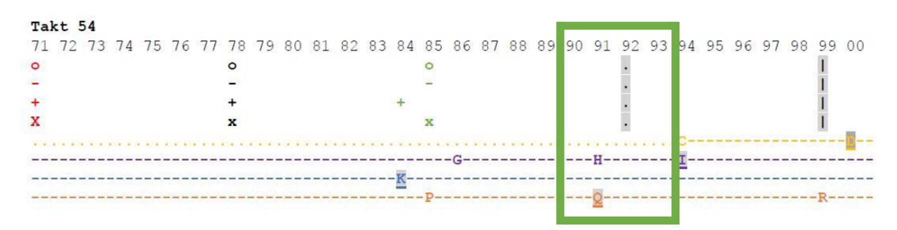


Q [191]

In Bild [191] sehen wir den *unvollendeten* Handlungsvollzug ihres Bogen-auf-die-Saite-Legens. Genau in Moment [191] beginnt sie, sich mit dem Gesicht und ihrem Blick dem Bratscher zuzuwenden und *sehr kurz danach* (Moment [194]) auch ihre Spielkörperhaltung aufzulösen, indem sie den Bogen *nun nicht mehr* zur Saite *hin*führt, sondern ihn ‚nun doch‘ auf ihrem Knie absetzt.

Dieser Bewegungsablauf ist von besonderer Schönheit, da hier sehr kleinteilig verschieden interpretierbare Abläufe miteinander verschmelzen, sodass sie in besonderer Form sequenziell vieldeutig bleiben und sich erst im Verlauf vereindeutigen. So könnte das Aufschauen zum Bratscher auch das Beginnen der nächsten musikalischen Phrase einleiten und z. B. zu einer typischen Auftaktbewegung (wie oben beschrieben) werden, aber ab Moment [194] wird deutlich,

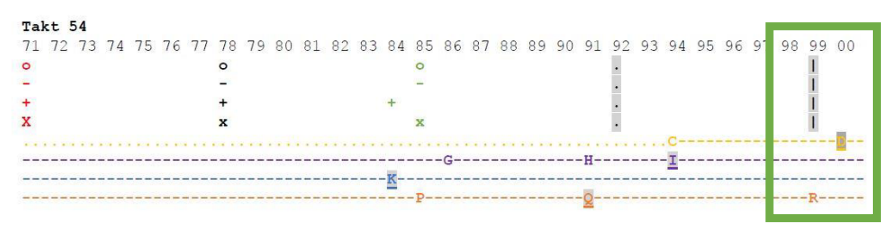
dass es sich schließlich um das Auflösen der Spielkörperhaltung handelt und die Cellistin hier beginnt, ihr Spiel abzubrechen.



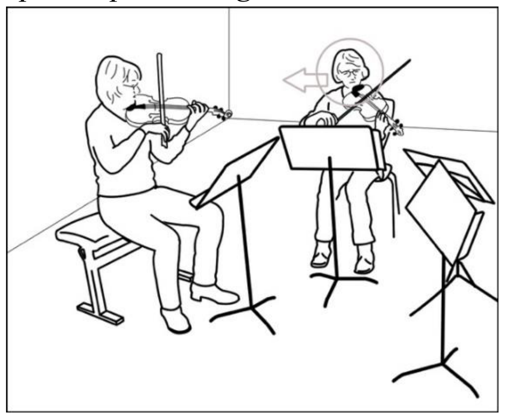


R [199]

Im nebenstehenden Bild sehen wir schließlich die komplett neue Körperhaltung der Cellistin, in der sie eindeutig die Spielkörperhaltung aufgelöst hat. Im Gegensatz zu den Violinistinnen und dem Bratscher wird das Cello *nicht abgesetzt*, da es mit seinem Stachel schon auf dem Boden steht. Allerdings wird der Bogen wie bei den anderen ‚ganz typisch' auf dem rechten Knie abgelegt und die linke Spielhand dient nun nicht mehr zum Greifen der Saiten, sondern zum Halten des Cellos.

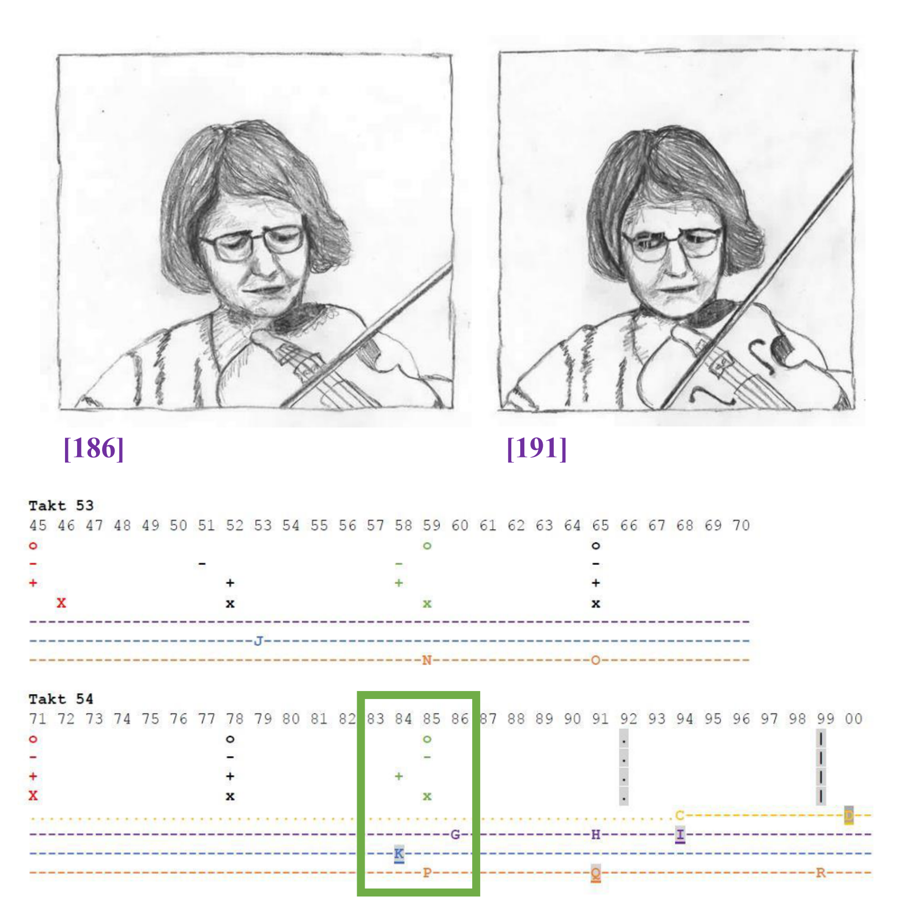


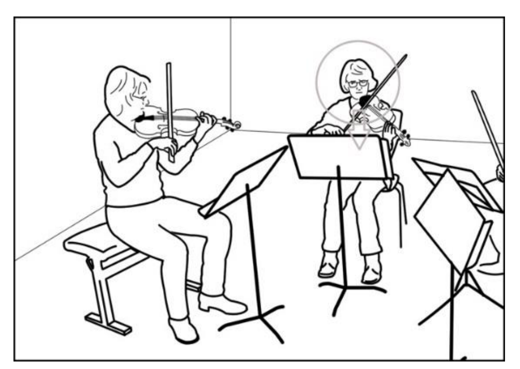
Die Zweite Violinistin: Blick zur Ersten Violinistin und Auflösen der Spielkörperhaltung



G [186]

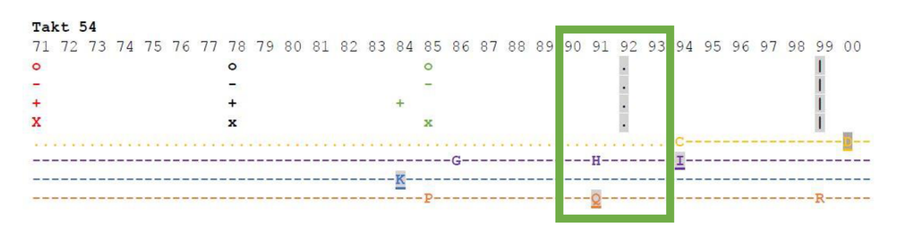
Wie oben beschrieben, verbleibt die Zweite Violinistin mit ihrer Körper-, Gesichts- und Blickrichtung auf ihre räumliche Position und Noten fokussiert. Immer noch hat sie den relativ ernsten Gesichtsausdruck, der Missfallen auszudrücken scheint. Bevor es nun gleich zum Abbruch kommen wird, wird sie ab Moment [186] ihren Blick in Richtung der räumlichen Position der Ersten Geige wenden. Im Gegensatz aber zu dem oberen Gesichtszuwenden hin zur Ersten Geigerin verbleibt ihr Gesicht völlig den Noten zugewendet, sodass sich *nur ihre Augen* in Richtung der Ersten Violinistin zuwenden. Diese Bewegung ist äußerst unscheinbar, sodass diese kleine Orientierung in Richtung der Ersten Geige *nicht* von den anderen Musiker:innen beim Spielen gesehen werden kann. Eine Gesichtszuwendung etwa kann im peripheren Blickfeld auch/oft/meistens von den nebenan positionierten Musiker:innen wahrgenommen werden. Der reine Blickwechsel typischerweise *nicht*.

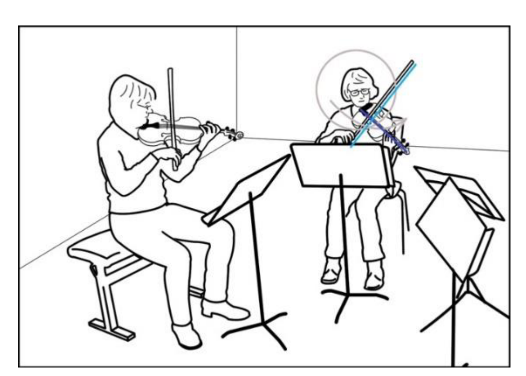

[186]
[191]
Takt 53
45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70
J
N
O
Takt 54
71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 00
C
D
G
H
I
K
P
Q
R



H [191]

Im nebenstehenden Bild sehen wir, wie die Zweite Violinistin *nur aus den Augenwinkeln* in Richtung der Ersten Geigerin schaut. Und zwar *unmittelbar nachdem* schon die letzten hörbaren Klänge der musikalischen Phrase angespielt worden sind! Sie guckt sozusagen so lange zur Ersten Geigerin, wie *die Pause* und damit die letzte Zählzeit der musikalischen Phrase andauert (letzte Zählzeit des Taktes 54).

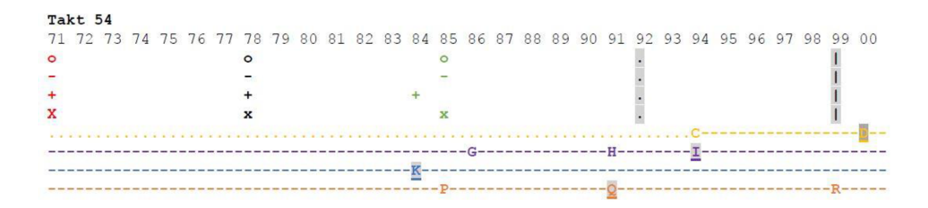


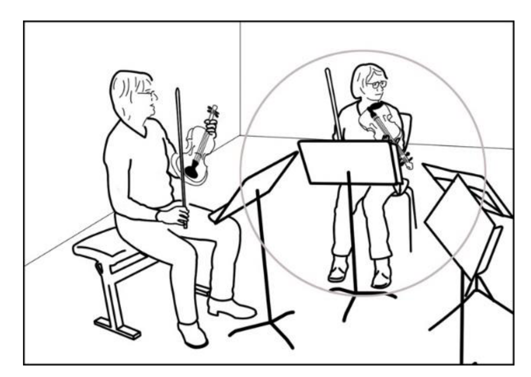


I [194]

Ab dem nebenstehenden Moment [194] ist ihr Blick wieder auf ihre Noten gerichtet. Das wäre auch ungefähr der Moment, an dem es mit der *Vorbereitung* respektive mit dem *Auftakt* der nächsten musikalischen Phrase weitergehen würde. Auch sie scheint, den Abbruch des Bratschers *bis* zu diesem Moment [194] hin nicht zu antizipieren, bzw. macht sie bis zu diesem Moment *keine sichtbaren Anstalten, das Spiel selbst abzubrechen*. Gleichzeitig sehen wir im nebenstehenden

Bild den letzten Moment, bevor sie beginnt, ihre Spielkörperhaltung aufzulösen und sich mit ihrem Gesicht und ihrem Blick dem Bratscher zuzuwenden.





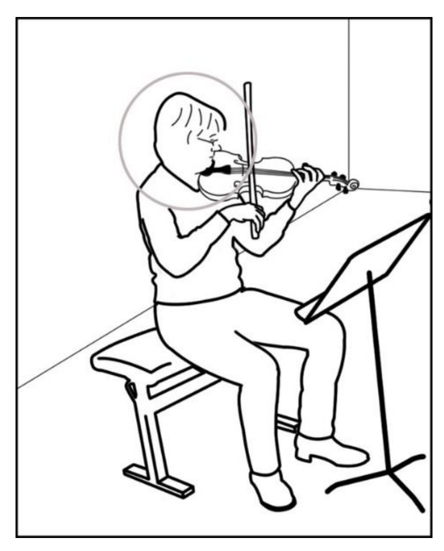
J [212]

Im nebenstehenden Bild [212] sehen wir schließlich die vollendet aufgelöste Spielkörperhaltung. In dieser Situation hat die Zweite Violinistin ihre Geige vom Kinn genommen und ihren Bogen mit ihrer Bogenhand auf dem rechten Knie abgestellt. Im Folgenden wird sie zudem auch ihre Geige auf dem linken Knie absetzen (bis Moment [234]). Sowohl ihr Gesicht als auch ihr Blick sind nun zum Bratscher gerichtet, der das Spiel zuerst abgebrochen und bereits seinen Satz: „Wer hat Recht?“ ausgesprochen hat.

Die Erste Violinistin: Das Auflösen der Spielkörperhaltung

Nun wenden sich die Ausführungen ‚endlich‘ der Ersten Violinistin zu. Dass ihre Bewegungsabläufe bis jetzt so wenig im Fokus der Beschreibungen lagen, liegt schlicht daran, dass sie eine äußerst stabile Körperhaltung, Gesichtsausrichtung, Mimik und Blickrichtung behält, sodass keine *sichtbaren* außermusikalischen Kommentare in dieser musikalischen Phrase zu identifizieren sind. Natürlich ist auch diese stabile Leibkörperhaltung eine besondere Leistung und damit äußerst relevant für das Zusammenspiel des Ensembles. Umso bedeutungsvoller werden die musikalischen Klänge, die

sie erzeugt und die in dieser musikalischen Phrase besonders gut herauszu*hören* sind und deren Rhythmus im Transkript der rhythmischen Impulse rekonstruiert sind.



C [194]

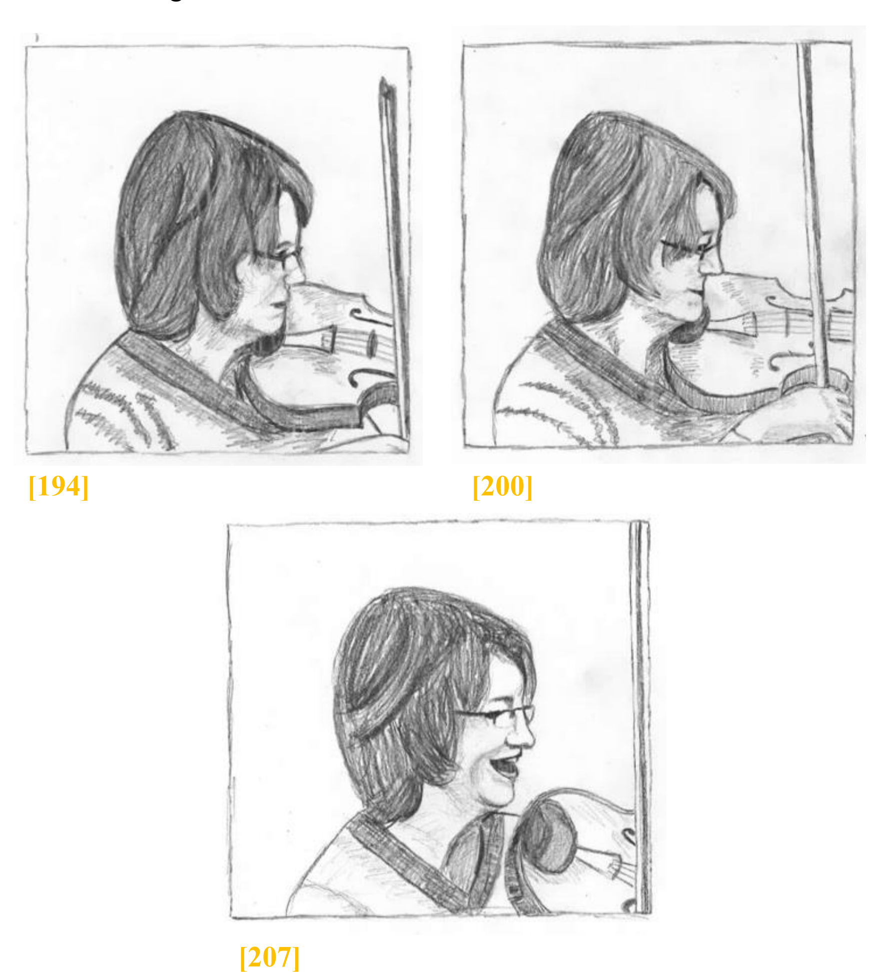
Tatsächlich ist die Position, die wir im nebenstehenden Bild [194] sehen können, die *Haupt*körperhaltung, die die Erste Geige in dieser *kompletten* musikalischen Phrase einnimmt. (Es ist auch generell eine relativ typische Haltung für die Erste Violinistin in der Probe, sodass ihre relativ gleichbleibende Körperhaltung keine herausragende Interpretation in Bezug auf diese Phrase erlaubt.[238])

In dieser Position ist die Erste Violinistin mit ihrem Gesicht, Oberkörper und Blick auf ihre Noten und ihre eigene räumliche Position ausgerichtet. Sie macht die Bewegungen, die zum Erzeugen ihrer musikalischen Stimme nötig sind. Ihr Gesichtsausdruck ist relativ ‚neutral' und damit eher entspannt, sodass sich auch aus ihrer Mimik während des Spiels der musikalischen Phrase nichts Außerordentliches in Bezug auf das sich entfaltende Tempoproblem ablesen lässt.

Im Folgenden widmen sich die Ausführungen dem *Abbrechen* des Spiels der Ersten Violinistin. *Ab* Moment [194] beginnt die Erste Violinistin zu lächeln. Dieses Lächeln ist zunächst sehr leicht und beschleunigt sich sozusagen zu einem Lachen. Sie konnte bereits *hören, dass* der Bratscher etwas sagt und sein Satz ist zu diesem Zeitpunkt gerade so ausgesprochen, sodass

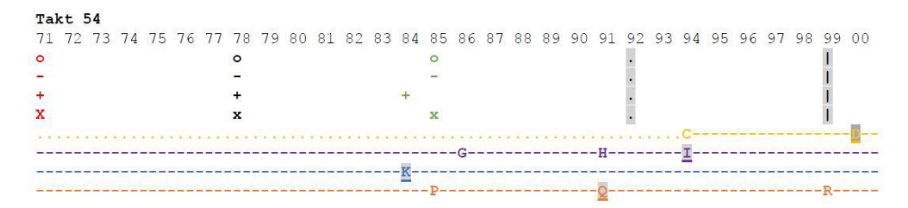
[238] Wie oben ausgeführt wurde, hat der Bratscher einen *Spielstil*, der sich von dem der anderen Musikerinnen unterscheidet. Dem folgend kann hier behauptet werden, dass die relativ gleichbleibende Leibkörperhaltung der Ersten Geige zu ihrem individuellen Spielstil gehört.

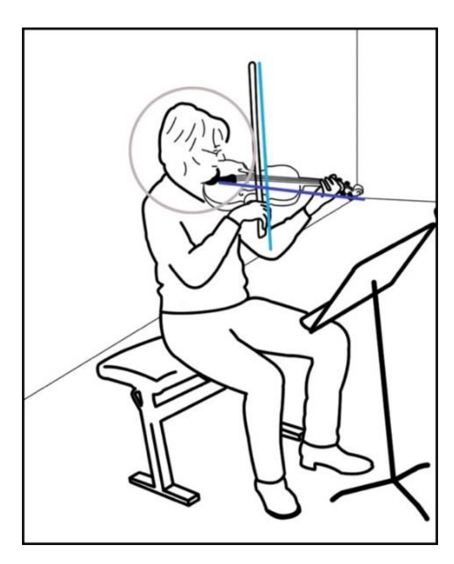
ihr Lächeln sequenziell *unmittelbar* auf *das Sprechen* des Bratschers folgt. Da ihr Lächeln im Bruchteil einer Sekunde auf den Satz des Bratschers folgt, sei es dahingestellt, ob sie bereits jetzt (Moment [194]) auf das *Was* des Satzes reagiert.



[194] **[200]**

[207]

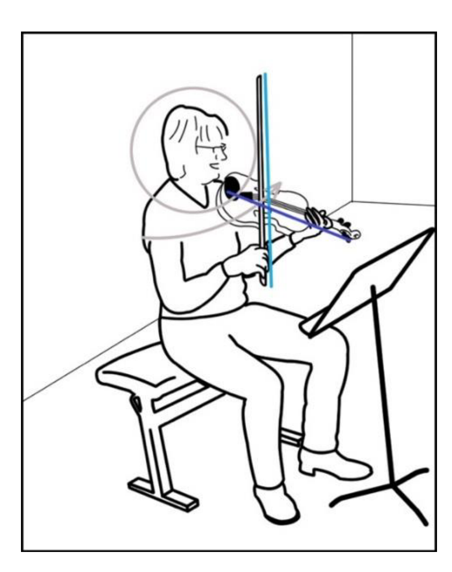




D [200]

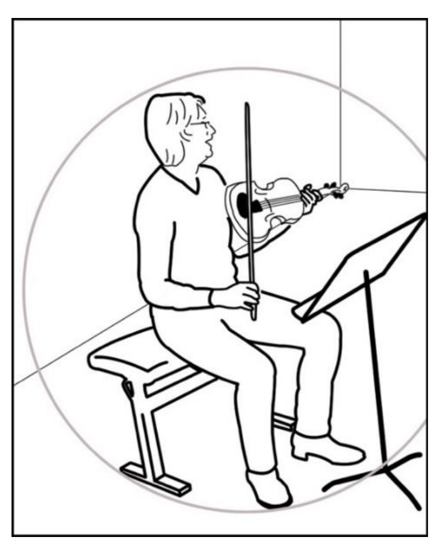
Im Bild [200] sehen wir, dass die erste Violinistin bereits *lächelt*. Es ist auch der Moment in dem sie *beginnt* ihre Spielkörperhaltung aufzulösen. D. h., dass sie ihre Geige vom Kinn nimmt und auch die Bogenhand zu ihrem rechten Knie führt, um sie dort mit dem Bogen abzulegen.

Gleichzeitig beginnt sie in diesem Moment, ihren Gesichtsausdruck sozusagen noch zu steigern und zwar indem sie beginnt *zu lachen*!



E [207]

Spätestens hier (Moment [207]) dürfen wir davon ausgehen, dass sie mit dem Lachen auf das, *was* der Bratscher sagt, reagiert. „Wer hat Recht?“
Im Anschluss an ihr Lachen wendet sie sich mit dem Gesicht dem Bratscher zu und löst weiter ihre Spielkörperhaltung auf.

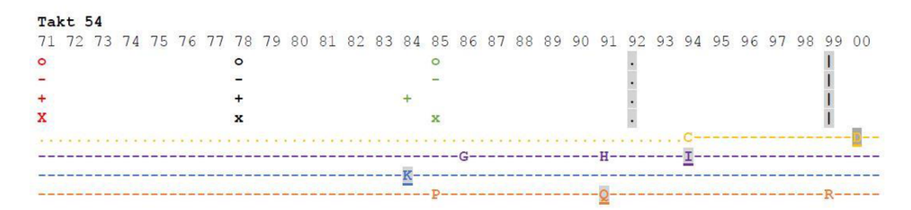


F [210]

Im nebenstehenden Bild [210] sehen wir nun, dass die Violinistin mit dem Gesicht dem Bratscher zugewendet ist, der das Abbrechen des Spiels mit seinem Satz und der Auflösung seiner Spielkörperhaltung initiiert hat. Sie blickt ihn direkt an und fährt fort, ihre Spielkörperhaltung aufzulösen. Ab Moment [219] ruht ihre Geige auf ihrem linken Knie und ihre Bogenhand mit Bogen auf dem rechten Knie.

Nun ist diese Spielphase vollständig abgebrochen. Im ergänzten Transkript der rhythmischen Impulse des Taktes 54 sind jeweils der Beginn der individuellen Handlungsvollzüge des Auflösens der Spielkörperhaltungen der Musiker:innen grau unterlegt. Dem folgend kann man erkennen, dass der

Bratschist der Erste ist, der den Abbruch des Spiels initiiert (Moment [84]). Ihm folgt die Cellistin ab Moment [91], dann auch die Zweite Violinistin (Moment [94]) und schließlich auch die Erste Violinistin (Moment [200]):



Auch wenn die detaillierte Beschreibung der Interaktionsabläufe einen langen Textabschnitt in Anspruch nahm, sollten sich die Lesenden ein weiteres Mal in Erinnerung rufen, dass die komplette Interaktionssequenz der Spielphase nur ca. elf Sekunden andauerte! D. h., dass die einzelnen Details der jeweiligen Bewegungen wie auch die hörbaren Klänge nur Bruchteile von Sekunden andauerten. Nichtsdestoweniger konnte gezeigt werden, dass Verbindungen zwischen Aspekten der Notation der Komposition, beobachtbaren Bewegungen der Instrumentalist:innen und dem hörbaren Verlauf des Rhythmusproblems bestehen. Die Spielphase wird durch eine Redephase abgelöst, auf die im Folgenden kurz eingegangen wird. Zuvor wird im Folgenden zur Zusammenfassung das komplette Transkript der rhythmischen Impulse mit Ergänzungen der Buchstaben der Standbilder abgebildet.

```
Instrumenten-Legende: 1. Geige: o; 2. Geige: -; Bratsche: +; Cello: x
Takt 48
13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39
   o                                o                       o
   -                 -                 -                       -
   +                    +                 +                 +
X                    x                       x                 x
   A--------------------------------------------------------B...................
   A----------------------------------------------------------------------------

Takt 49
40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64
o                 o                    o                 o
-                    -                 -                    -
+                    +                 +                    +
   X                 x                    x                 x
------------------B--------------C-----------D----------------------------
........................F--------G--------------------------H-----------I..

Takt 50
65 66 67 68 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91
o                                               o                 o
   -                          -                 -                 -
      +                       +                 +                 +
      X                       x                    x                    x
.................................C-----------------------D-----------------------------
---------------------------------E-----------------------------------------------------

Takt 51
92 93 94 95 96 97 98 99 00 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11 12 13 14 15 16 17 18
o                    o                    o                    o
-                 -                    -                    -
+                 +                       +                    +
      X                 x                    x                 x
---------E-----------------------------------------------F----------------------
------------------------------F-----------------G-------------------------------
................................................J--------------K----------------

Takt 52
19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44
o                                      o                    o
-                    -                 -                    -
   +                 +                 +                    +
X                    x                    x                 x
------H--------------------------------------------I-------------------------
-----------------------------------------------------------------------------
L-----------------------------------------M----------------------------------

Takt 53
45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70
o                                         o                 o
-                 -                    -                    -
+                    +                 +                    +
   X                 x                    x                 x
------------------------J----------------------------------------------------
-----------------------------------------------------------------------------
------------------------------------------N-----------------O----------------

Takt 54
71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 00
o                    o                    o                    .                    |
-                    -                    -                    .                    |
+                    +                 +                       .                    |
X                    x                    x                    .                    |
.....................................................................C-----------------D--
---------------------------------------K--------------------------------------------------
---------------------------------------------G--------------H--------I--------------------
------------------------------------------P-----------------Q-----------------------R-----
```

d. Eine Redephase: „Wer hat Recht?“

Im Folgenden soll kurz auf den Beginn der Redephase eingegangen werden, ohne sie vollständig auszudeuten. Vielmehr sollen lediglich einige Aspekte der Konversation hervorgehoben werden, die als sequenzieller Anschluss einen Eindruck des geteilten Verständnisses der Musiker:innen vom Geschehen der Spielphase andeuten können.

Der Abbruch der Spielphase ist bemerkenswert, da der Bratschist *unmittelbar* im Abbrechen der Spielphase beginnt zu sprechen – beinahe so, als würde er die Kommunikation der Musiker:innen einfach weiterführen. Zugleich wechselt der Kommunikationsmodus nun explizit vom Zusammenspiel in ein Gespräch, wobei dieser Wechsel von Spiel zu Sprechen selbst interpretativ bedeutsam ist. In der Spielphase ist etwas geschehen, dass im Musizieren nicht weitergeführt werden kann und/oder soll.

Hier ist ein Auszug aus dem Beginn der Redephase zu lesen:

Bratschist:	„Wer hat Recht?“
	Erste Violinistin und Cellistin lachen.
Cellistin:	„Hab’ ich mich auch grad gefragt. Weiß’ nicht.“
Bratschist:	„Das Cello hat immer Recht.“
Cellistin:	„Wahrscheinlich hatte ich Recht, ich war aber auch… kein guter General.“
	Erste Violinistin, Zweite Violinistin und Cellistin lachen.

Zunächst ist auffällig, dass die Frage des Bratschisten sprachlich sozusagen aus dem Leeren beginnt. Diese Redephase knüpft thematisch *nicht* an eine vorhergehende an und auch die musikalische Phrase, deren Spiel zum Abbruch geführt hat, wurde in dieser Probe das *erste Mal* gespielt. D. h., dass hier verbal ein Thema begonnen wird, dessen Inhalt sich sozusagen aus der vorangegangenen Spielphase speisen *muss*. Dabei ist beeindruckend, dass in dieser ersten, hier abgebildeten, Konversationssequenz das Thema des Gesprächs weder erfragt noch expliziert wird. Es wird nicht gefragt „Was ist hier passiert?“ oder besprochen, worauf sich die Frage des Bratschisten beziehen könnte. Während der Bratschist die Frage

formuliert, schaut er auf seine Noten und erst *nachdem* die Erste Violinistin und Cellistin gelacht haben, blickt er in Richtung der Zweiten Geige, dann zur Ersten und schließlich zur Cellistin. Auf diese Weise adressiert der Bratschist seinen ersten Redezug *nicht* beobachtbar an eine der Mitmusikerinnen.

Die Frage „Wer hat Recht?“ kann in diesem Zusammenhang als Hinweis auf eine Art Konflikt zwischen Rechtsparteien interpretiert werden, sodass es nicht etwa um die Frage „Wer hat Schuld?“ geht oder „Wer hat hier was falsch gemacht?“ oder um die Aussage „Ich habe Recht!“. Im sequenziellen Verlauf ist interessant, dass dann ‚nur‘ die Erste Violinistin und Cellistin lachen. Wenn wir der oben offengelegten Interpretation der Spielphase folgen, kann der Beginn des Gesprächs als Verweis auf den Konflikt zwischen dem rhythmischen Spiel von Erster Geige und Cellistin betrachtet werden, wobei der Bratschist eben *nicht* eine der Mitmusikerinnen adressiert, sondern die Frage vielmehr mit Blick auf seine Noten ‚in den Raum‘ stellt. Dabei ist in dem „Wer hat Recht?“ etwas impliziert, das wie eine Pointe das nachfolgende Lachen auslöst. Allerdings lachen nur zwei und zwar die beiden, auf die sich ‚der Streit der Rechtsparteien‘ im Kontext dieser kurzen Interpretation bezieht – Erste Geige und Cellistin. Durch ihr Lachen *scheinen* sie sich dabei *indirekt* als Angesprochene zu ‚outen‘.

Sodann wird die Frage durch die Cellistin indirekt aufgegriffen: „Hab’ ich mich auch grad gefragt“, weiterhin ohne den Gegenstand der Aussage zu explizieren. Sie sagt *nicht*, dass es hier um eine Frage des Tempos gehen könnte und auch *nicht*, dass sie eine der möglichen konfligierenden Parteien ist/sein könnte. Im Gegenteil: Sie hält sich neutral und ‚will dieselbe Frage stellen‘. Zugleich ist es relevant, dass *sie* das Wort ergreift und nicht etwa die Erste oder Zweite Geige. Durch ihre Reaktion zeigt sie sich auch als Angesprochene, ohne aber die Frage zu schließen. Im Gegenteil scheint sie vielmehr eine Art Angebot an die anderen zu machen. Sie „Weiß’ nicht“, wer Recht hat, und es könnte dem folgend auch sein, dass sie *nicht* Recht hat.

Dabei blickt sie bei „Hab' ich mich auch grad gefragt" kurz zum Bratschisten und wendet dann ihren Blick ebenso ihren Noten zu, wobei sie erst *danach* sagt „Weiß' nicht". Im Folgenden wird sie während des kompletten Gesprächsauszuges *nicht* mehr von ihren Noten hochblicken! Auch sie nimmt keine beobachtbare Adressierung vor. Wenn wir davon ausgehen, dass es um das ‚Rhythmusproblem' zwischen Erster Geige und Cellistin geht, ist die Zurückhaltung und Indirektheit der Aussagen der Cellistin auffällig. Dabei muss auch in Erinnerung gerufen werden, dass sie nicht nur die Jüngste, sondern auch das neueste Mitglied der Gruppe ist. Auch dieser Aspekt scheint in diesem Konversationsabschnitt kommunikativ mit ratifiziert zu werden. Durch ihre Aussage „Hab' ich mich auch grad gefragt. Weiß' nicht" erlaubt sie ihren Mitmusiker:innen sozusagen auch, ihre Interpretation und ihr Spiel der musikalischen Phrase zur Diskussion zu stellen.

Im Anschluss schließt der Bratschist die Frage, die er selbst geöffnet hat, und zwar in einer parallelen Formulierung: „Wer hat Recht?", „Das Cello hat immer Recht". Damit produziert er eine Art ironische Übertreibung: Nicht nur, dass das Cello Recht hat, es hat sogar *immer* Recht. Gleichzeitig nimmt der Bratschist hier eine *Rollenzuschreibung* auf, denn „dem Cello"[239] wird das Recht zugesprochen (und nicht der *Cellistin*). Dabei kann das „Cello" als Verweis auf den Ethnobegriff der Stimme des Cellos als musikalische Funktionseinheit in der Komposition interpretiert werden.

In diesem Zusammenhang muss berücksichtigt werden, dass die Begriffe „Erste Geige", „Zweite Geige", „Bratsche" und „Cello" als Ethnobegriffe im Kontext des Streichensemblespiel *Kommunikationseinheiten* darstellen, die eine Verbindung zwischen Musiker:in, Instrument, musikalischer Stimme in der Komposition und verbundenen, *konventionalisierten Rollenzuschreibungen* darstellt (Kapitel III.2.iv). Die Stimme des Cellos hat im Kontext dieser musikalischen Phrase die Funktion des „Generalbass" und ist damit rein in Bezug auf die Komposition eine Art rhythmisches Fundament, auf dem sich die Melodiestimme erhebt (in diesem Fall die

[239] Es geht also auch nicht um „dieses" Cello.

Erste Geige). Diese konventionalisierte musikstrukturelle Rollenzuschreibung in Bezug auf diese Stimme wird im Forschungsfeld dann auch auf die Kommunikationseinheit von entsprechendem:r Musiker:in und Instrument übertragen: Wer den „Generalbass“ spielt, „soll“ den Rhythmus betonen und „Metrum sein“[240].

So könnte die Aussage des Bratschisten vor diesem Hintergrund auch als indirekter Kommentar der Ersten Geige gegenüber interpretiert werden: Selbst wenn sie einen anderen Rhythmus spielen wollte, gebietet es die Konvention, dass *zunächst* dem Rhythmus der Generalbass-Stimme gefolgt wird: „Das Cello hat immer Recht“, da es das rhythmische Fundament des Kompositionsabschnittes darstellt. D. h. wiederum *nicht*, dass über das gemeinsame Tempo nicht verhandelt werden könnte: Für die Gattung des Streichensembles als Form des kammermusikalischen Zusammenspiels gilt gleichzeitig das konventionalisierte Prinzip, dass alle Instrumentalist:innen musikalisch gleichberechtigt sind/sein sollen (Kapitel III.C.2.iii). Es gibt *keine* vordefinierte, konventionalisierte *soziale Rolle* von Dirigierenden und damit kein Ensemblemitglied, das das Sagen hat. Aber gerade in diesem Kontext ist die Regel „Das Cello hat immer Recht“ eine mögliche erste rhythmische Bezugsgröße des Zusammenspiels.

Diese Aspekte der konventionalisierten Rollenzuschreibungen im Streichensemblespiel scheint die Cellistin aufzunehmen. Sie reagiert wiederum in ähnlicher Form zur vorangegangenen Aussage des Bratschisten: „Das Cello hat immer Recht“, *„Wahrscheinlich hatte ich Recht“*. Sie nimmt anaphorisch die Formulierung des Bratschisten auf und nimmt zugleich ein ‚Downgrading' vor: Aus „immer“ wird nun „wahrscheinlich“, während es zugleich nicht mehr um „das Cello“ geht, sondern um die Cellistin selbst: „ich“ – „Wahrscheinlich hatte *ich* Recht“.

[240] Dieses kurze Zitat stammt aus dem Kammermusikunterricht der Schülerinnen, in dem bei einem ähnlich strukturierten Musikabschnitt die Cellistin darin unterwiesen wurde, wie sie den Rhythmus des Musikabschnittes mehr hervorheben kann.

Dann ergänzt sie: „[…] ich war aber auch“, kurze Pause, „kein guter General“. Das Wort des Generals ist dabei besonders hübsch, denn zum einen erscheint er als Verweis auf die Rolle aus dem Militär – ‚jemand, die eine Truppe anführt‘ –, auf der anderen Seite kann „General“ als Bezug auf den Begriff „Generalbass“ verstanden werden. Auch in ihm klingt die Konnotation des militärischen Begriffes „General“ an, denn die Person, die den Generalbass realisiert, „soll“ auch im musikalischen Zusammenspiel den Rhythmus „anführen“.

Im Anschluss lachen Erste, Zweite Violinistin und Cellistin und es entsteht eine kurze Pause, die diese erste Sequenz des Gesprächs beendet. Bereits jetzt wurde deutlich, dass die *Sonderwissensbestände* der professionellen Musiker:innen bei der Analyse des Gesprächsauszugs einbezogen werden müssen („*Das Cello* hat immer Recht“, „Ich war kein guter *General*“). Zugleich ist die Form der Formulierungen beeindruckend, insofern sie sozusagen besonders demokratisch oder konsensual realisiert werden. Keine der beteiligten Personen nimmt direkte Schuldzuweisungen vor – weder in der sprachlichen Formulierung noch in der leibkörperlichen Kommunikation etwa in Form von Blicken. Vielmehr werden Formulierungen verwendet, die die Demokratie des Streichensemblespiels im Gespräch verbal parallel zu reproduzieren scheinen – „*Wer* hat Recht?“, „Hab‘ ich mich auch gerade gefragt“, „*Weiß‘ nicht*“, „*Wahrscheinlich* hatte ich Recht“.

Tatsächlich ist der kurze Gesprächsauszug dabei in seiner kommunikativen Form *exemplarisch* für das Sprechen von *gleichberechtigten* Streichensemblemitgliedern in Proben. Gerade weil keine der beteiligten Personen eine herausragende Stellung oder soziale Rolle innehat, ‚kann niemand von oben herab‘ seine/ihre Meinung diktieren. Das unterscheidet allerdings diese Art des Streichquartetts z. B. von dem Schülerinnenstreichtrio im Unterricht. Im Unterricht *darf* die Lehrerin unterbrechen und mehr oder weniger direkt sagen, welche Formen des Spiels ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ sind. Im Fall des Streichquartetts mit professionellen Musiker:innen hingegen muss eine andere Form gefunden werden. Eine kommunikative Form, die die ‚Kultur der Streichquartette‘ als demokratische, kammermusikalische Gattung nicht unterläuft.

V.B.3.iv Die Klangwelt gemeinsamen Musizierens

In dem vorliegenden Kapitel wurde das Musizieren eines Streichquartetts mit professionellen Musiker:innen in ihrer Probe beschrieben. Dabei wurde gezeigt, welche vielschichtigen Wissensaspekte die Interaktion beeinflussen und rekonstruiert werden müssen, um die beobachtbare wie hörbare Kommunikation der Spielphase nachvollziehen zu können. Ein besonderer Kern der Interaktionsanalyse wurde mit dem Transkript der rhythmischen Impulse offengelegt, sodass die KLANGWELT des Streichensemblespiels fokussiert wurde.

Die beobachtbaren Interaktionsabläufe sowie die Zeichen der musikalischen Notation erwiesen sich als unzureichend, um die leibkörperliche Kommunikation der Musiker:innen nachzuvollziehen. Die situativ erzeugten, intersubjektiv hörbaren Klänge stellten vielmehr die herausragende Bezugsgröße der situativen Koordination und Synchronisation des Ensembles dar (vgl. Kapitel V.B.2). So konnten einzelne Aspekte der leibkörperlichen Kommunikation der Beobachteten nur in Verbindung mit den situativ erzeugten und hörbaren Klängen interpretiert werden. Diese Klänge wiederum wurden systematisch in eine Beziehung mit den Zeichen der musikalischen Notation gesetzt. Dabei ging es im vorliegenden Kapitel nicht um objektiv messbare Eigenschaften von Klang wie Lautstärke oder Tonfrequenzen. Zudem wurden nicht alle möglichen musikalischen Aspekte der hörbaren Klänge rekonstruiert, sondern nur die situative *Produktion* rhythmuscharakterisierender *Noten* der notierten Komposition. Vor diesem Hintergrund konnte gezeigt werden, dass die Musiker:innen mit und durch ihre Klänge kommunizieren, wobei diese wechselseitig als Töne *gehört* und *produziert* werden. D. h., dass die einzelnen Klänge, z. B. die, die in abstrakter Form im Transkript der rhythmischen Impulse nachvollzogen wurden, durch die Musiker:innen als in-Beziehung-stehend zu den Zeichen der musikalischen Notation wahrgenommen und bewirkt werden. Töne sind vor diesem Hintergrund sinnlich wahrnehmbare (Kapitel V.B.2) und produzierte Klänge, die auf einzelne Noten als Zeichen der musikalischen Notation verweisen. Auf diese Weise gibt es im Streichensemblespiel eine Verbindung dreier differenter analytischer Dimensionen gemeinsamer

(*produzierter* wie *gehörter*) Musik und damit der gemeinsamen KLANGWELT: 1.) Noten (Zeichen), 2.) Klänge (intersubjektiv produzierte/hörbare Objektivierungen [vgl. Kapitel II]) und 3.) Töne (als *Objektivationen* [Kapitel II], die auf die Beziehung von Klang und Noten verweisen).

Nur vor diesem Hintergrund kann das Scheitern der Synchronisation einzelner Klänge als „Rhythmusproblem" der Spielphase des Quartetts erkannt werden. *Weil* einzelne Klänge als Töne nicht gleichzeitig *erklangen/produziert wurden*, die laut Notation gleichzeitig realisiert und gehört werden *sollen* und *wollen*, wurde das Spiel unterbrochen, ‚um' darüber zu sprechen, „wer Recht hat". All das kann wiederum nur vor dem Hintergrund der geteilten Wissensbestände der Musiker:innen erklärt und verstanden werden. Nicht nur, dass das Hören und Produzieren einzelner Klänge als Töne in einem äußerst langfristigen Prozess erlernt, routiniert und habitualisiert wird (Kapitel V.B.1.o); auch das Niveau der Spiel- und Hörfähigkeiten der Musiker:innen prägt die Bedeutung der musikalischen Kommunikation. So hätte das konkrete rhythmische Zusammenspiel dieser Spielphase im Kontext des Spiels etwa der Laien gegebenenfalls ausreichen können, um die *Erwartungen* der Akteur:innen an das gemeinsame Musizieren zu befriedigen.

Zudem spielt es eine Rolle, *wie häufig ein Problem* bei der Realisation einer musikalischen Phrase auftaucht. So wurde oben gezeigt, dass das beschriebene Spielproblem in einer Serienstruktur auftaucht. Das führt im Laufe der Probe dazu, dass bei der dritten Realisation der musikalischen Phrase die Spielphase bereits *in* der musikalischen Phrase unterbrochen wird – diesmal von der *Ersten Violinistin*: „Kann es sein…? Da habe ich das Gefühl, dass es so ein bisschen bremst mit den…".



Kapitel VI: Die HörKlangwelt der Soziologie gemeinsamen Musizierens

Inhalt

T. Vollmer, *Gemeinsam Musizieren*, Wissen, Kommunikation und Gesellschaft,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-42162-5_6

VI.O Zur Integration von Wissen, Hörwelt und Klangwelt der Soziologie gemeinsamen Musizierens

Die Forschungsfrage der Ethnographie gemeinsamen Musizierens lautet: „Wie machen Klassisch ausgebildete Musiker:innen mit ihren Instrumenten und Noten gemeinsam Musik in Streichensembles und erleben sie dabei?" In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Untersuchung zusammengetragen und integriert, um die Forschungsfrage zu beantworten.

Dafür werden folgende Argumentationsschritte vollzogen: Zunächst wird das WISSEN gemeinsamen Musizierens und die Bedeutung des (FORSCHUNGS-)FELDES integrierend erläutert, das einzelne Kommunikationszusammenhänge hypostasiert (A). Anschließend wird das *situative* gemeinsame Musizieren analytisch perspektiviert (B). Dafür wird zunächst das *Erleben* als HÖRWELT adressiert (B.1), um im anschließenden Schritt die SOZIALE KLANGWELT gemeinsamen Musizierens als *Wirkzusammenhang* in den Blick zu nehmen (B.2). Im dritten Teil der Ergebnisdarstellung werden die analytischen Ebenen der Soziologie gemeinsamen Musizierens zur HÖRKLANGWELT integriert und die Forschungsfrage beantwortet (C).

VI.A Wissen gemeinsamen Musizierens. Noten und Streichinstrumente in Streichensembles und die Bedeutung des (Forschungs-)Feldes

Die Untersuchung der Streichensembles begann mit der definitorischen Bestimmung derselben. Es wurde gezeigt, dass Klassische Streichensembles eine kammermusikalische Gattung sind, die mit einem jahrhundertelangen Institutionalisierungsprozess verbunden sind. Als sozialer, diskursiver Gegenstand beinhaltet diese Gattung (normative) Prinzipien des Zusammenspiels und der Kompositionen (Kapitel III.C). Die Institutionalisierungsprozesse sind und werden mit der sozial-historischen Entstehung des Bürgertums verbunden, was die Bedeutung dieser musikalischen Gattung bis in die Gegenwart prägt. Klassische Streichensembles sind in den allgemeineren Kontext der Klassischen Musik eingebettet. In ihm ist die Institutionalisierung des diatonischen Tonsystems, des Zeichensystems der

Noten und der Standardisierung Klassischer Streichinstrumente einord-, erklär- und verstehbar, die in dieser Arbeit integrierend als MUSIKSYSTEM bezeichnet wurden (Kapitel III.A). Diese jahrhundertelange Geschichte definiert die Gattung der Streichensembles, verleiht ihr Bedeutung, Werte und Normen, Spielregeln und Musikrepertoire, die bis in die Gegenwart relevant sind.

> *(Klassische) Streichensembles sind Formen des Zusammenspiels, die sich dadurch auszeichnen, dass die Musiker:innen relativ gleichberechtigt sind, weil ihre Instrumente (Geige, Bratsche und/oder Cello) materiell derart gleichartig sind, dass sie nicht im Vorhinein nahelegen, welche musikalische Funktion ihnen zukommen (1). Die Gleichberechtigung der Instrumente spiegelt sich darüber hinaus in den entsprechenden Kompositionen wider, in denen sich die individuellen musikalischen Stimmen im Folgen und Führen innerhalb der Musik abwechseln (2). Die Musiker:innen sind auch deshalb besonders gleichberechtigt, da ein Streichensemble keine formelle Hierarchie aufweist und ohne Dirigat auskommt, sodass alle Musiker:innen für das Gelingen des Zusammenspiels gleich zuständig sind (3)*

Nicht nur die Werte und Prinzipien der Streichensembles als Gattung der Musik sind Gegenstand von Legitimations- und Klassenkämpfen, welche in diversen Formen auf verschiedenen sozialanalytischen Ebenen des *sozialen Feldes* (Klassischer Streich-)Musik Ausdruck finden (Kapitel V.A).

Es wurde gezeigt, wie das gegenwärtige (Forschungs-)Feld organisational, institutionell sowie sozial strukturiert ist (Kapitel V.A). Durch diese Strukturen werden die Werte und Normen der Kultur der Streichensembles standardisiert, konventionalisiert und stabilisiert. Sie bilden den sozial-kulturellen Kontext der Streichensembles und organisieren die Integration, Sozialisation und Subjektivierung Klassischer Streichmusiker:innen durch repetitive, standardisierte, organisierte Kommunikationszusammenhänge (Kapitel V.B.**1.o**). Sie werden in der *Einzel*instrumentalausbildung zwischen Schüler:innen und professionellen Musiker:innen realisiert, sodass geteilte Wissensbestände Klassischer Streichmusik routiniert, habitualisiert und konventionalisiert werden. Deswegen verfügen die streich-

musikalischen Subjekte über *geteiltes Wissen*, auf dessen Grundlage die Instrumentalist:innen in musik-soziale Beziehungen innerhalb des *Musiksystems* (Kapitel III.A) treten können. Auch diese musik-sozialen Beziehungen werden durch organisierte, repetitive Kommunikationszusammenhängen mit professionellen Musiker:innen im *Ensemble*unterricht hergestellt, angeleitet, organisiert und routiniert, sodass Streichmusiker:innen auch über *konventionalisiertes, geteiltes Wissen gemeinsamen Musizierens* verfügen (Kapitel V.B.**1.i-iv**).

Die Instrumentalausbildung im Einzelunterricht kann als musikalische „Primärsozialisation" (Mead, 1968) betrachtet werden, während im *Ensemble*unterricht eine Form der musikalischen „Sekundärsozialisation" (ebd.) anschließt.[241] Die Folge repetitiver Kommunikationszusammenhänge der Instrumentalausbildung ist die fortschreitende, musikalische Subjektivierung der Schüler:innen, die das *Klassische streichmusikalische Subjekt* ausbilden.

Insbesondere bei der Rekonstruktion der geteilten Wissensbestände Klassischer Streichmusiker:innen war der Methodenpluralismus der fokussierten Ethnographie entscheidend (Kapitel IV), um eine möglichst große Nähe zum vielschichtigen Gegenstand der Streichensembles herzustellen. So konnten verschiedene Datensorten flexibel integriert werden (Statistiken, biographische Erfahrungen, Lehrpläne, Organigramme, Recherche, YouTube-Videos usw.).

Vor dem Hintergrund *geteilten Wissens* der Streichmusiker:innen sind die Formen des Musizierens mit Noten und Instrumenten identifizier-, erklär- und verstehbar. Auch wenn das geteilte Wissen und die Subjektivierung der Musiker:innen zentral für die Soziologie gemeinsamen Musizierens ist, wurde in der Ethnographie der Streichensembles gezeigt, dass sie sich nicht in denselben erschöpfen kann.

---

[241] Zudem ist die Verbindung zu Meads Konzepten des „Play" und „Game" in Verbindung der Sozialisierung der Streichmusiker:innen naheliegend und eine entsprechende Verknüpfung vielversprechend (Mead, 1968).

VI.B Gemeinsames. Musizieren. Verstehen.

Auch wenn die Musiker:innen bereits *vor* dem Ensemblemusizieren über geteilte, konventionalisierte Wissensbestände verfügen und mithilfe von Noten musizieren, sind soziale Situationen gemeinsamen Musizierens nicht vorbestimmt oder gar determiniert. Das ist (a) dadurch erklär- und verstehbar, dass die institutionalisierten *Zeichen musikalischer Notation* zahlreiche Aspekte des situativen Zusammenspiels nicht be- oder festschreiben (Kapitel III.A). Zudem (b) bedarf das *Phänomen der Musik* einer Interpretation als Verstehen durch subjektive Bewusstseinsleistungen (Kapitel III.B.1). Diese Bewusstseinsleistungen konstituieren schließlich (c) die hörbare Realisation von *Musik als klangerzeugende Handlung* (Kapitel III.B.2).

Sinnlich wahrnehmbare, gemeinsame Musik realisiert sich in *sozialen Situationen* (Kapitel V.B.**1-3.ii**). Dabei sind situative, spontane Prozesse der Klangerzeugung, Koordination und Synchronisation diejenigen, die gemeinsame Musik hervorbringen (Kapitel V.B.**1-3.iii**). Diese Kommunikationszusammenhänge sind in *(Situations-)Serien* eingebettet, die die situativen Kommunikationszusammenhänge überspannen und den sozial-kulturellen Kontext jeder einzelnen Situation gemeinsamen Musizierens mitbilden (Kapitel V.B.**1-3**.ii.**a)**.

Die Untersuchung sozialer Situationen bildete den Ausgangspunkt der Ethnographie der Streichensembles. In den situierten kommunikativen Handlungen ließen sich verschiedene *und* vielschichtige Sequenzen identifizieren und differenzieren. In das Zentrum der Analyse ist das Erklären und Verstehen von SPIELPHASEN gerückt (Kapitel V.B.**1-3**.ii.**b**). Sie bilden den Kern der Soziologie gemeinsamen Musizierens, da das instrumentale *Erzeugen und* kommunikative *Erleben* von Klängen den Modus der Kommunikation der Musiker:innen darstellen, die im Fall des Gelingens gemeinsame Musik erzeugen. Da die Musiker:innen ihr situatives Spiel vor allem anhand wechselseitig hörbarer Klänge synchronisieren und koordinieren,

muss die Analyse gemeinsamen Musizierens die Frage beantworten, wie und was Musiker:innen beim gemeinsamen Musizieren *hören* (Kapitel V.B.**2**).

1. Die Hörwelt: Das Erleben gemeinsamen Musizierens

Mit dieser Frage wird das *Erleben* gemeinsamen Musizierens in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt. Bei der Betrachtung desselben als kommunikatives Handeln (Knoblauch, 2017; Kapitel II), wird demzufolge zunächst dasjenige *analytische* Moment des leibkörperlichen Handelns in den Blick genommen, das allgemeiner dem *„Erfahren"* der Musiker:innen zugeordnet wird (ebd.). D. h., dass die Handlungs- und sinnliche ‚Wahrnehmungs'perspektive des musizierenden Subjekts analysiert wird. Sie wurde in der Soziologie gemeinsamen Musizierens durch das Konzept der HÖRWELT (re-)konstruiert und adressiert (Kapitel V.B.**2**). Insbesondere in diesem Kontext war die Methode der *beobachtenden Teilnahme* als Teil einer *Lebensweltanalyse* und *fokussierte Hermeneutik* als Rekonstruktion des *subjektiv gemeinten Sinns musikalischen Handelns* von Bedeutung (Kapitel IV).

Im Kommunikativen Konstruktivismus gilt weder das Subjekt noch dessen Wahrnehmung, Erfahren oder Sinne als Ausgangspunkt der (argumentativen) Begründung des kommunikativen Handelns (Knoblauch, 2017; Kapitel II). In der Soziologie der *Streichensembles* und der Soziologie gemeinsamen *Musizierens* sind allerdings immer schon sozialisierte streichmusikalische *Subjekte* Teil der Kommunikationszusammenhänge (VI.A). Nichtsdestoweniger zeigt die (Re-)Konstruktion der HÖRWELT, dass *Subjektivierung* auch in *situativen* musikalischen Handlungen bewirkt wird (Kapitel V.B.2.**iv**).

Es wurde gezeigt, dass das *Hören* von *Streichmusiker:innen* beim gemeinsamen Musizieren keine Form passiver, kognitiver Wahrnehmung ist, sondern analytisch differenziert werden muss, da die *Subjekte* selbst *verschiedene Semantiken* mit dem „Hören" verbinden. Dem folgend wird die *Hörwelt* der Musiker:innen näher charakterisiert: Das Hören wird mindestens von drei analytisch differenten Dimensionen geprägt, die als

POSITIONALISIERTES, SUBJEKTIVIERTES und HANDELNDES HÖREN bezeichnet werden (Kapitel V.B.2.**iv**).

Auch wenn all diese drei analytischen Dimensionen der *Hörwelt* der „Erfahrens"-Seite kommunikativen Handelns zugeordnet werden, zeigen sich direkte Verbindungen zu den geteilten Wissensbeständen (VI.A) und der Klangwelt als Wirkzusammenhang gemeinsamen Musizierens (VI.B.2).

Positionalisiertes Hören

Auf diese Weise können sozialtheoretische und -analytische Anschlüsse des Konzeptes der Hörwelt offengelegt werden. Das POSITIONALISIERTE HÖREN der Streichensemblemusiker:innen ist untrennbar mit der *Positionalität* und *Perspektivität* der musizierenden Leibkörper der Instrumentalist:innen verknüpft und somit empirisch unmittelbar an die (Sitz-)Anordnung der Musiker:innen beim Streichensemblespiel gekoppelt (Kapitel V.B.**1-3.iii.a**). Damit ist die Erfahrens-Seite gemeinsamen Musizierens als *Hörwelt* untrennbar mit der empirischen Interaktion verbunden, die mithilfe von (Stand-)Bildern der Videointeraktionsanalyse rekonstruiert wurde (Kapitel V.B.**2.iii.a**). Hier offenbart sich im empirischen Gegenstand gemeinsamen Musizierens eine untrennbare Verbindung zwischen den analytischen Erkenntnissen der Video- und Lebensweltanalyse bzw. der Interaktions- und subjektiven Handlungsperspektive der Musizierenden (VI.C).

Zudem ist das positionalisierte Hören durch die Verbindung mit *konventionellen (Sitz-)Anordnungen*, die in der Verbindung mit Klassischen Kompositionen stehen (Kapitel III.**C.5**), Teil der geteilten Wissensbestände Klassischer Streichmusiker:innen, die mehr oder weniger reflexiv bewusst beim interaktiven Aufbau der Probensettings (re-)konstruiert werden (Kapitel V.B.**1-3.iii.a**).

Subjektiviertes Hören

Des Weiteren geht das Hören mit der asymmetrischen Wahrnehmung des eigenen Spiels im Vergleich zum Spiel der Mitmusiker:innen einher, sodass das Hören der musikalischen Klänge (der selbst produzierten als auch

der der anderen) *subjektivierende Wirkung* hat, die aus dem *situativen* Musizieren als leibkörperliches Handeln selbst hervorgeht (Kapitel V.B.**2.iv**). Diesen Aspekt der *Hörwelt* habe ich als SUBJEKTIVIERTES HÖREN bezeichnet. Es ist bereits durch die Ausbildung der Streichmusiker:innen *vorsozialisiert und -subjektiviert* (Kapitel V.B.**1-3.i**). Es wird deutlich, dass die analytische „Erfahrens"-Seite der *Hörwelt* mit *Wissen* verbunden ist, das einzelne soziale Situationen gemeinsamen Musizierens hypostasiert.

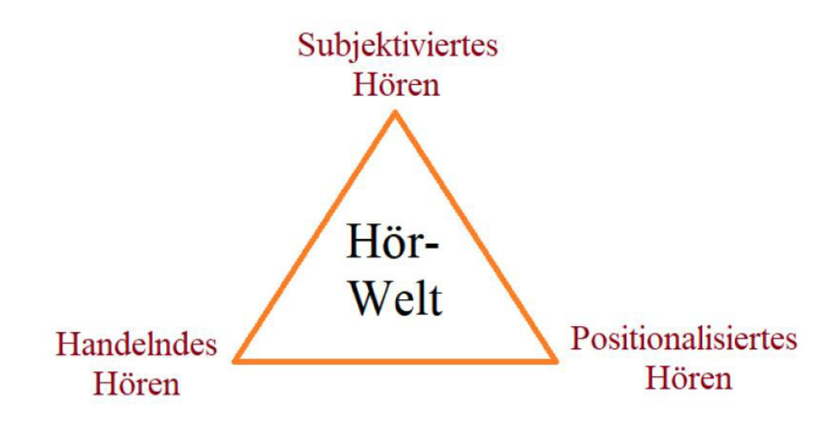
Zudem ist das *subjektivierte Hören* mit der *Wirkung der Materialität der Instrumente* verbunden, sodass der Klangkörper beispielsweise der Celli beim Spiel derart am Körper vibriert, dass der Streichinstrumentalklang nicht nur mit mehreren Sinnen wahrgenommen wird, sondern auch dreidimensional, räumlich ist. (Man kann ihn sich wie eine permanent bewegte Wolke vorstellen, in der man sich sozusagen bewegt/bewegen kann.) Diese Materialität des Klanges kann durch Videoaufnahmen und -abspielgeräte *nicht* reproduziert werden, sondern muss durch „Erlebensdaten" rekonstruiert werden (Kapitel V.B.2.**iv**). Schließlich spielen die Räume, ihre materielle Ausstattung und die räumliche Anordnung der Musiker:innen in diesem Kontext eine Rolle, die ihre Wirkung in der „äußeren Welt" entfalten.

Handelndes Hören

Schließlich konnte eine dritte Dimension der *Hörwelt* gemeinsamen Musizierens identifiziert werden: Im HANDELNDEN HÖREN ist die subjektive Perspektive des Hörens durch die *individuellen* Handlungsrelevanzen der situativ Musizierenden fokussiert und konzentriert. Diese Relevanzen stehen u. a. in Verbindung mit den individuellen Notenblättern und Stimmen, die das jeweilige Spiel orientieren (Stichwort: STELLEN ERHÖHTER KOOPERATIONSNOTWENDIGKEIT [Kapitel V.B.2.iii.b]); und auch mit dem geteilten Wissen in Bezug auf die Zeichen der musikalischen Notation der Musiker:innen.

Dieses WISSEN ist danach differenzierbar, ob es aus der Ausbildung hervorgeht (*geteilte Wissensbestände der Streichmusiker:innen*) oder ob es sich dabei um Hörerfahrungen handelt, die aus der Serie sozialer Situationen des individuellen Ensemblespiels hervorgehen (*gemeinsames Wissen*

eines Streichensembles), sodass durch HÖRKONVENTIONEN HÖRERWARTUNGEN erzeugt werden. Bei der Beschreibung des Hörmodells wurde das Konzept der *„Sinnlichkeit“* des kommunikativen Handelns (Knoblauch, 2017; Kapitel II) am Fallbeispiel des Streichensemblemusizierens ausgearbeitet (Kapitel V.B.2.**iv**).



„Hörwelt“ (eigene Darstellung)

2. Die soziale Klangwelt: Gemeinsames Musizieren als Wirkzusammenhang

Gemeinsames Musizieren kann nicht allein aus der analytischen Perspektive der *Hörwelt* betrachtet werden. Des Weiteren muss das analytische Moment des *Wirkens* als Teil des kommunikativen Handelns (Knoblauch, 2017) integriert werden. Die Ethnographie perspektivierte in diesem Zusammenhang die KLANGWELT gemeinsamen Musizierens (Kapitel V.B.**3**). Sie adressierte diejenigen Aspekte gemeinsamen Musizierens, die intersubjektiv, sinnlich wirksam sind. Dabei handelte es sich neben Klängen und Musik auch um sicht- und spürbare Objektivierungen, Objektivationen und Objekte. Sie lassen sich relativ gut mit Videokameras im Handlungsvollzug dokumentieren und machen gemeinsames Musizieren zu einem sinnlich-ästhetischen Phänomen.

Die Klangwelt ist empirischer Bestandteil der Außenwelt, während die Analyse derselben deutlich macht, dass Klänge durch Subjekte unmittelbar gedeutet und verstanden werden, sodass akustische Ereignisse als analytisch vielschichtig erscheinen. Deswegen werden im Folgenden drei Klangwelten differenziert, die als SUBJEKTIVE, SOZIALE und OBJEKTIVE KLANGWELT bezeichnet werden.

Objektive Klangwelt

Ohne die Ausführungen an dieser Stelle zu weit zu führen, soll die OBJEKTIVE KLANGWELT zunächst diejenigen Aspekte der wechselseitig hörbaren Klänge beschreiben, die mehr oder weniger unmittelbar mit *technischen Geräten* gemessen werden. Dabei wird Klang als *physikalische Schallwellen* untersucht, deren physikalischen Eigenschaften in Form z. B. ihrer Ausbreitung, Lautstärke, Klangdauer oder Tonhöhe bestimmt werden. Diese *objektive Klangwelt* kann der Disziplin der physikalischen Akustik und klassischen Mechanik zugeordnet werden. Vereinfacht darf hier behauptet werden, *dass die Betrachtung der objektiven Klangwelt keines subjektiven Verstehens bedarf*.

Subjektive Klangwelt

Demgegenüber umschreibt die SUBJEKTIVE KLANGWELT die individuell subjektive *Wahrnehmung* und das subjektive *Verstehen* und *Erfahren* von Klang. Während die Wirkung von Klang auf ein hörendes Subjekt im Kontext der Naturwissenschaften im Übergang zwischen *physiologischer und psychologischer Akustik* untersucht wird, wird im Rahmen der *Psychoakustik* bereits die Relevanz von *Hörereignissen* – also des individuellen, subjektiven Eindrucks einer objektiven Schallwelle auf eine Zuhörerin – in den Blick genommen. Dabei wird etwa mithilfe *standardisierter Befragungen* die Schnittstelle zwischen individuellem Hörerleben und objektiven Schallwellen untersucht.

Soziale Klangwelt

Die vorangegangenen Aspekte der KLANGWELT sind zwar für das Streichensemblespiel wirksam und spielen auf die eine oder andere Weise eine

Rolle bei der Analyse gemeinsamen Musizierens (z. B. in Form der Audiospur in Videodaten als Aspekt objektiver Klangwelt), berühren aber nicht den Kern des Untersuchungsgegenstandes. Im Fokus der Beantwortung der Forschungsfrage steht vielmehr die hier sogenannte SOZIALE KLANGWELT.

Sie ist, erstens (1), ein direktes *Produkt* der individuellen, musikalischen Handlungen der Musiker:innen. Aus der analytischen Perspektive des kommunikativen Handelns (Knoblauch, 2017; Kapitel II) handelt es sich dabei zunächst *„Objektivierungen"*. Die Instrumentalist:innen erzeugen durch ihre leibkörperlichen Handlungen am Instrument Klangereignisse (Kapitel V.B.**3**, Stichwort: TRANSKRIPT RHYTHMISCHER IMPULSE). Sie erscheinen als mehr oder weniger losgelöst von den sie erzeugenden Handlungen. Dabei ist die Materialität der Instrumente wichtig (siehe oben), denn sie bedingen die Sinnlichkeit der KLANGOBJEKTIVIERUNGEN.

Sie werden dabei, zweitens (2), *nicht* als beliebige akustische Ereignisse *bewirkt*. Sie werden vielmehr als TONOBJEKTIVATIONEN produziert, d. h., dass die Musikerin (Ego) Klänge als akustische Realisation der Spielanweisungen *einzelner Noten* (Zeichen) *produziert*. Durch das MUSIKSYSTEM besteht eine Verweisbeziehung zu den *einzelnen Noten-Zeichen* der anderen Musiker:innen (Alter), die dieselben ebenso als Handlungsanweisungen verstehen und *Tonobjektivationen* erzeugen. *Die Tonobjektivationen von Ego und Alter stehen durch das Musiksystem in einer Verweisbeziehung*.

Dieselben (Klangobjektivierungen, wie Tonobjektivationen) erklingen im gemeinsamen Musizieren, drittens (3), als HÖRERFAHRUNGS-OBJEKTIVIERUNGEN. D. h., dass Ego durch die Klangobjektivierungen von Alter Rückschlüsse auf das Hörerfahren von Alter zieht, die das Spiel von Ego orientieren. Während Alter durch die Klangobjektivierungen von Ego Egos Hörerfahren erlebt usw. An dieser Stelle soll noch einmal ein Zitat von Schütz in Erinnerung gerufen werden:

> „Der wechselnde Gesichtsausdruck des anderen, seine Gesten beim Spielen seines Instrumentes, kurz alle Tätigkeiten des Aufführens, richten sich in die äußere Welt und können vom Partner unmittelbar erfaßt werden. Sogar wenn sie ohne kommunikative Absicht durchgeführt werden, werden diese Tätigkeiten von ihm als Anzeichen dafür interpretiert, was der andere tun wird und deswegen als Anregungen oder sogar Befehl für sein eigenes Verhalten“ (Schütz, 2016b [1951], 166).

Die soziale Klangwelt begründet, wie die gleichzeitige Klangerzeugung Einzelner *Gemeinsame Musik* erzeugt.



„Soziale Klangwelt“ (eigene Darstellung)

VI.C Zusammenführung von Wissen, Hörwelt und Klangwelt: Die HörKlangwelt gemeinsamen Musizierens

Bis hierhin wurden drei allgemeinere sozialanalytische Teile der Soziologie gemeinsamen Musizierens perspektiviert: WISSEN, HÖRWELT und Klangwelt, wobei letztere als SOZIALE KLANGWELT analytisch präzisiert wurde. Während *Wissen* situationsübergreifende Aspekte gemeinsamen Musizierens perspektiviert, sind *Hörwelt* und *soziale Klangwelt* unmittelbar an *situative* Kommunikationszusammenhänge geknüpft. Die *Hörwelt* entspricht dabei der Erfahrens-, die *soziale Klangwelt* der Wirkseite des kommunikativen Handelns. Die gegenstandsangemessene Perspektivierung gemeinsamen Musizierens bedarf *aller drei* Analyseebenen, wobei

jede der Ebenen Bezüge zu den jeweils anderen herstellt und enthält. Zugleich zeigt die Darlegung, dass eine Perspektivierung durch nur einen der analytischen Eckpunkte das empirische Phänomen verfehlt. Insofern entfaltet sich gemeinsames Musizieren in einem analytischen Prisma, das als HÖRKLANGWELT bezeichnet wird.



„HörKlangwelt“ (eigene Darstellung)

Zur Beantwortung der Forschungsfrage:

„Wie machen Klassisch ausgebildete Musiker:innen mit ihren Instrumenten und Noten gemeinsam Musik in Streichensembles und erleben sie dabei?“

Durch die Beschaffenheit des Forschungsfeldes existieren konventionalisierte Wissensbestände Klassischer (Streich-)Musik und des -Ensemblespiels sowie institutionalisierte, standardisierte Ausbildungsprozesse und -institutionen. Menschen erlernen die Wissensbestände in repetitiven Kommunikationszusammenhängen im Einzelunterricht bei Streichmusiker:innen. Durch die Routinierung, Habitualisierung und Konventionalisierung als Folge dieser Kommunikationszusammenhänge entstehen musikalische Subjekte, die Streichmusiker:innen sind.

In sozialen Situationen des Streichensemblespiels treffen mehrere Streichmusiker:innen aufeinander. Sie haben Noten, die eine Komposition abbilden. Dabei ist jeder:m Streichmusiker:in eine individuelle Stimme zugeordnet, die in ihrer Summe die Komposition bilden. Durch das Musiksystem stehen die Zeichen der Notation jeder einzelnen Stimme in einer standardisierten Verweisbeziehung zueinander. Auf diese Weise stellen die Noten ein Interaktionsskript dar, das bestimmt, welche Töne synchron produziert werden sollen, um polyphone Harmonien zu erzeugen.

Soziale Situationen des Streichensemblespiels beginnen mit dem Eichen der Streichinstrumente, sodass diese in das Musiksystems eingebunden werden. Zudem werden (Sitz-)Anordnungen aufgebaut, die den Musiker:innen eine räumliche Positionalität und Perspektivität zuordnen und sie zueinander in ein räumliches, relationales Verhältnis setzen. Die (Sitz-)Anordnung schafft die Reziprozität zwischen Musiker:innen durch Sinnlichkeit. D. h., dass die Streichensemblemusiker:innen in dieser räumlichen Anordnung in der Lage sein müssen, einzelne Stimmen während des Spiels heraushören zu können.

Dann realisieren die Musiker:innen die individuellen Handlungsanweisungen des Interaktionsskriptes mit ihren Instrumenten. Dadurch

produzieren sie Klangobjektivierungen, die von allen Streichmusiker:innen gehört werden. Durch die Zeichen der notierten Komposition erklingen die Klangobjektivierungen als Tonobjektivationen. Das Interaktionsskript definiert dabei die Intonation sowie die Zeitlichkeit der zu realisierenden Töne und gibt damit vor, welche Töne gleichzeitig realisiert werden müssen.

Der:Die Streichmusiker:in (Ego) hört die Klangobjektivierungen von Alter als Tonobjektivationen und Hörerfahrungs-Objektivierungen. Beide orientieren die klangobjektivierenden Handlungen von Ego. Wenn die Tongestaltung, -koordination und/oder -synchronisation aus der Perspektive der Musiker:innen misslingt, brechen sie das Spiel ab, evaluieren es verbal und bestimmen eine Stelle im Skript, von der aus wiederholt musiziert wird. Dabei werden insbesondere Sinnabschnitte der Komposition (musikalische Phrasen) in repetitiven Spielphasen wiederholt realisiert, weil sie mit streichmusikalischen Handlungs- und Hörkonventionen verknüpft sind.

Die Spielphasen erstrecken sich über eine Serie sozialer Situationen, in denen (Sitz-)Anordnungen konventionalisiert werden. Dadurch werden Spielroutinen und Hörkonventionen im Streichensemble ausgebildet. Die Hörkonventionen schließen die Sinnlichkeit des subjektivierten, positionalisierten und handelnden Hörens ein. Auf diese Weise entwickeln die Streichensemblemusiker:innen Hörerwartungen, die ihre Hörwelt in der sozialen Klangwelt des Streichensembles in Spielphasen orientiert. Die letztgenannte schließt die Sinnlichkeit der Klangobjektivierungen, Tonobjektivationen und Hörerfahrungsobjektivierungen ein.

Die Verknüpfung der geteilten Wissensbestände von Streichmusiker:innen und konventionalisiertem gemeinsamen Streichensemblewissen wird als Wissen zusammengefasst. Die Verbindung von Wissen, Hörwelt und sozialer Klangwelt wird als HörKlangwelt bezeichnet. Gemeinsames Musizieren gelingt, wenn eine HörKlangwelt gemeinsam produziert und erlebt wird, die mit den Erfahrungen und Erwartungen der Streichensemblemusiker:innen korrespondiert. Es entsteht gemeinsame Musik, die situativ neu erlebt wird.



Kapitel VII: Gemeinsames Musizieren und Soziologie. Zu einem ~~besonderen~~ *totalen* Verhältnis

Inhalt

T. Vollmer, *Gemeinsam Musizieren*, Wissen, Kommunikation und Gesellschaft,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-42162-5_7

VII.A Die drei Stimmen der soziologischen Partitur gemeinsamen Musizierens

Die vorliegende Arbeit hat eine Soziologie gemeinsamen Musizierens anhand der Ethnographie der Streichensembles entwickelt und vorgestellt. Dabei wurde in der Einleitung (Kapitel I) die Metapher der „soziologischen Partitur gemeinsamen Musizierens" verwendet und behauptet, dass sich durch die einzelnen Kapitel *drei Stimmen* des Sozialen ziehen würden – „Wissen", „Hörwelt" und „Klangwelt". Sie sollen im Folgenden noch einmal grob nachgezeichnet werden, um ihren Stimmenverlauf durch die soziologische Partitur hervorzuheben.

Die Stimme des Wissens als Generalbass

Ein wichtiger sozialanalytischer Aspekt ist das WISSEN als Kultur der Streichmusiker:innen und Streichensembles. Ein Teil dieses Wissens besteht aus *geteilten Wissensbeständen* von Streichmusiker:innen in Bezug auf die Klassische Musik, aber auch in Bezug auf das Klassische Ensemblespiel. Zudem war das *gemeinsame Wissen*, das individuelle Streichensembles gemeinsam konventionalisieren, Bestandteil der Beschreibungen. In Kapitel zwei wurde *diese Stimme* sozialtheoretisch vor allem durch den Begriff „Zeichen" adressiert. Ihre soziale Entstehung könne von „Objektivierungen" kommunikativen Handelns abgeleitet werden (Knoblauch, 2017, 172-176), die in der Verbindung vielschichtiger und langfristiger Handlungsprozesse „konventionalisierte Zeichen" hervorbrächten. Als „gemeinsame Zeichen gemeinsamer Objektivierungen" könnten sie „kollektive Intentionen anbieten", insofern sie von „geteilten Wissen getragen" würden (ebd., 257). Dieses Wissen kann nicht im eigentlichen Sinne beobachtet werden, allerdings findet es Ausdruck in empirischen Objektivierungen, die als Zeichenträger fungierten. Dennoch bedarf es *verstehender Subjekte*, die die Zeichen als solche erkennen. In Bezug auf Schütz' Aufsatz „Gemeinsam Musizieren" sind sie beispielsweise die Zeichen der musikalischen Notation, die „ihren Sinn nur durch den dauernden Bezug zur Gruppe erhalten, die sie erfand und annahm. Diese Gruppe ist die ‚Gesellschaft' der ausgebildeten Musiker" (Schütz, 2016b [1951], 153). Im Laufe

der Arbeit konnten des Weiteren mehrere andere Erscheinungsformen von Zeichen identifiziert werden, wie etwa konventionalisierte Gesten des Ensemblespiels oder Klänge, die als Töne auf einzelne Noten *verweisen*.

Die Relevanz der *Stimme des Wissens* spielte eine besondere Rolle in Kapitel III, wo ihr nicht nur der komplette erste Abschnitt gewidmet, sondern wo sie im dritten Teil wieder als zentraler Aspekt aufgegriffen wurde. Zunächst wurden einzelne *Zeichen* im Kontext der Klassischen Musik eingeordnet, ihre Entstehung erläutert und ihre Bedeutung erklärt. Es wurde gezeigt, dass nicht nur *visuelle* Zeichen in einer Verweisbeziehung stehen, sondern auch eine Verbindung zur *materiellen Gestaltung von Klassischen Streichinstrumenten* besteht. Diese verschiedenartigen Zeichen wurden zusammenfassend als MUSIKSYSTEM bezeichnet (Kapitel III.A).

Im dritten Teil des Forschungsstandes (Kapitel III.C) wurde gezeigt, dass *Streichensembles als kammermusikalische Gattung* selbst zeichenhaften Charakter haben, insofern sie mit der Entstehung des Musiksystems gekoppelt sind und im Feld der Klassischen Musik auf verschiedene Prinzipien, Werte und Normen *verweisen*. Sie definieren nicht nur den Forschungsgegenstand der Streichensembles, sondern verleihen ihm bis heute eine Bedeutungsdimension, die auch jenseits des Feldes der Klassischen Musik ihre Wirkung entfaltet.

Im vierten Kapitel, der Begründung des ethnographischen Forschungsprogramms der Soziologie der Streichensembles (Kapitel IV), fand das *Wissen* vor allem in der Methodologie der *fokussierten Ethnographie* seine Perspektivierung, die das Rahmenforschungsprogramm der Ethnographie der Streichensembles bildet. Es wurde auf den notwendigen Methodenpluralismus verwiesen, der erlaubt, die verschiedenen Erscheinungsformen objektivierter Zeichen und geteilter wie gemeinsamer Wissensbestände zu analysieren. Ihnen wird etwa durch *verschiedenartige Datensorten* Rechnung getragen, die in der Lage sind, verschiedene Formen von Wissen zu rekonstruieren.

Im fünften Kapitel widmete sich insbesondere das Kapitel V.A „Das (Forschungs-)Feld: Klassische Streichensembles und Streichmusiker:innen" den geteilten Wissensbeständen der „‚Gesellschaft' der ausgebildeten Musiker" (Schütz, 2016b [1951], 153). Bei Schütz fand dabei bereits Erwähnung, dass das

> „Wissen herausrage, das von denen weitergegeben wird, denen das Ansehen von Authentizität und Autorität verliehen wurde, von den großen Meistern unter den Komponisten und den anerkannten Interpreten dieser Werke. […] Das Wissen ist nicht nur sozial abgeleitet, es ist sozial gebilligt" (ebd., 159).

In Kapitel V.A wurde schlaglichtartig gezeigt, wie die Wissens*verteilung* im (Forschungs-)Feld organisiert wird und sozial strukturiert ist. Dabei zeigte sich, dass sowohl die „Billigung" des Wissens als auch das „Ansehen von Authentizität und Autorität" Bestandteil durchaus erbitterter Kämpfe ist, sodass die Darstellungen einzelner Quellen stets auch Positionierungen im (Forschungs-)Feld in Bezug auf die „Klassikkämpfe" (Seliger, 2017) darstellten. Auf diese Weise enthielt die (Re-)Konstruktion geteilten Wissens auch eine normative Dimension, die mit dem Begriff des *sozialen Feldes* nach Bourdieu perspektiviert wurde.

Zudem spielte das *Wissen* nicht nur in jeder Beschreibung jedes einzelnen Ensembles eine entscheidende Rolle (etwa Kapitel V.B.**1-3.i-ii**), sondern wurde im Fall der Schülerinnen als Teil der Rekonstruktion des sozial-kulturellen Kontextes ihres Musizierens detaillierter dargelegt (Kapitel V.B.**1.o**). Auf diese Weise wurde eine Verbindung zwischen der Organisation der Wissensvermittlung des (Forschungs-)Feldes und einzelnen Aspekten der Wissensbestände der Musiker:innen hergestellt, die sich beispielsweise in *situativ hergestellten* (SITZ-)ANORDNUNGEN und ABLAUFSTRUKTUREN der sozialen Situationen widerspiegeln.

Schließlich wurde im sechsten Kapitel zur HÖRKLANGWELT gezeigt (Kapitel VI), dass weder HÖRWELT noch KLANGWELT soziologisch perspektiviert werden können, ohne *permanent* Bezug zu den geteilten Wissensbeständen der Streichmusiker:innen und dem gemeinsamen Wissen der

Streichensembles zu nehmen. Zudem bauen die Erkenntnisse und Darstellungen der vorliegenden Untersuchung grundsätzlich auf der Zugehörigkeit der Autorin zur „Gesellschaft der ausgebildeten Musiker“ (Schütz, 2016b [1951], 153) auf, sodass die Identifikation situativer, *nanosoziologischer* Aspekte musikalischer Interaktion überhaupt erst möglich wurde. Aus diesen Gründen bildet WISSEN den Generalbass der soziologischen Partitur gemeinsamen Musizierens, denn es bildet das Fundament, auf dessen Grundlage sich HÖRWELT und KLANGWELT realisieren und erheben.

Die Hörwelt als Melodiestimme

Das empirische Phänomen der Musik ist grundsätzlich an die Bewusstseinsleistungen eines individuellen, verstehenden Subjekts gebunden – egal ob es sich dabei nun um Musiker:innen, Komponist:innen, Zuhörer:innen oder die wissenschaftliche Beobachterin handelt. Dieser Umstand wurde in Kapitel II dadurch perspektiviert, dass die Sozialtheorie kommunikativen Handelns als triadische Relation in ihrer *Grundlegung* „Subjektivität“ (bzw. als Folge eines Subjektivierungsprozesses „Subjekte“) in einer reziproken Relationierung durch Objektivierung verbindet.

Im Forschungsstand wandte sich insbesondere der zweite Teil *dieser Stimme* gemeinsamen Musizierens zu (Kapitel III.**B**). Hier wurde zunächst mit der Phänomenologie der Musik rekonstruiert, durch welche Bewusstseinsleistungen ein Subjekt Musik als solche erfährt, um anschließend vor allem mit der Arbeit von Sudnow (2001) zu zeigen, wie *Musizieren als Handlung* erscheint.

In der Entwicklung des Untersuchungsdesigns (Kapitel IV) wurde diesem Aspekt gemeinsamen Musizierens vor allem mit der Integration der lebensweltanalytischen Ethnographie im Anschluss an Anne Honer methodologisch Rechnung getragen (Kapitel IV.**D**). Hier ist insbesondere die Methode der *beobachtenden Teilnahme* zentral, um die „Subjektivität kommunikativen Handelns“ (Knoblauch, 2017) zu analysieren. Zudem wurde das Konzept der *fokussierten Hermeneutik* ergänzt (Kapitel IV.**C.3**), die dazu diente, subjektiv gemeinten Sinn musikalischer Handlungen vermittelt zu rekonstruieren.

Bei der Durchführung der Ethnographie der Streichensembles kam die *soziale Stimme der Hörwelt* vor allem im Fallbeispiel des Laiencelloquintetts zum tragen (Kapitel V.B.**2**). Insbesondere durch die *Teilnahme der Autorin* an dieser Gruppe, konnte der Handlungsperspektive und Sinnlichkeit des Streichensemblespiels aus der Perspektive einer Musikerin unvermittelt nachgegangen werden, um so die HÖRWELT gemeinsamen Musizierens zu entwickeln.

Der Begriff der HÖRKLANGWELT (Kapitel VI) erhält nicht nur durch seinen Wortteil „Welt" einen expliziten Verweis auf das Konzept der *Lebenswelt* (Schütz, Honer), das in die Soziologie gemeinsamen Musizierens als eine von drei Stimmen gleichberechtigt und grundlegend integriert ist. Erst aus der sozial-analytischen Perspektive der *Hörwelt* wird *gemeinsames Musizieren* erfahren und erlebt. Durch sie kann beleuchtet werden, warum Musik affektiv bewegen und emotional rühren kann – und damit das, was Musik zu einem *reizvollen* Phänomen macht. Deswegen erscheint die *Hörwelt* wie eine Melodiestimme, die sich als Erste Stimme von den anderen abhebt.

Die Klangwelt als verbindende Stimme

Durch die *Stimme der Klangwelt* wird die soziologische Partitur vervollständigt. Sie zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass sie die *Materialität* der empirischen Wirklichkeit als „gemeinsame Außenwelt" perspektiviert. In Kapitel II wird sie vor allem durch das Konzept der „Objektivierungen" der Sozialtheorie kommunikativen Handelns adressiert (Kapitel II; Knoblauch, 2017). Diese Objektivierungen verleihen dem gemeinsamen Musizieren seine „Sinnlichkeit".

Im dritten Kapitel widmete sich insbesondere der Abschnitt III.**C** diesem Aspekt. Dabei erwies sich der Forschungsstand als durchaus unbefriedigend. Zwar konnten diverse Aspekte der Erscheinungsformen gemeinsamen Musizierens als Phänomen einer gemeinsamen Außenwelt entdeckt werden (etwa Hinweise zur Strukturierung sozialer Situationen, [Sitz-]Anordnungen und einzelne Aspekte der Gestik, Mimik und Sprache des Musizierens); allerdings blieb der *Klang* von Streichensembles als

Bezugsgröße der Koordination wechselseitig hörender Musiker:innen im Schatten, obwohl er *offenkundig* eine herausragende Bezugsgröße gemeinsamen Musizierens darstellt.[242]

Die Methodologie der Ethnographie der Streichensembles adressiert *die Stimme der Klangwelt* insbesondere durch den Einsatz von audiovisuellen Daten, die die musikalischen Interaktionen in eine neuartige Reichweite soziologisch interpretativer Analyse rücken (Kapitel IV.**B-C**). In der Durchführung und Darstellung der Ethnographie kommt die *nanosoziologische* interpretative Videointeraktionsanalyse insbesondere im empirischen Kapitel V.B.**3** zum Tragen, durch die das Konzept der KLANGWELT entwickelt werden konnte. Dabei spielte das neuentwickelte TRANSKRIPT RHYTHMISCHER IMPULSE eine entscheidende Rolle, weil sich verschiedene interaktionsrelevante Sequenzen gemeinsamen Musizierens differenzieren ließen, die durch das Transkript aufeinander bezogen und (re-)integriert werden konnten.

Auf diese Weise kulminierte in der empirischen Klangwelt in gewisser Weise die Verbindung von *Hörwelt* und *Wissen*, insofern die Klangwelt bereits die sinnliche Handlungsperspektive *individueller Musiker:innen* mit dem geteilten und gemeinsamen Wissen der Streichensemblemusiker:innen verband (Kapitel VI). Dennoch: Gerade weil diese *soziale Stimme* der Hörwelt und des Wissens bedarf, erschöpft sich die Soziologie gemeinsamen Musizierens nicht allein in der SOZIALEN KLANGWELT, auch wenn sie die empirische Wirklichkeit desselben perspektiviert.

Selbst wenn in der vorangegangenen Ausführung die Klangwelt *als Brücke* zwischen Wissen und Hörwelt dargestellt wurde, stehen letztgenannte ebenso in einer direkten, untrennbaren und vor allem (sozialanalytisch) gleichberechtigten Beziehung, die beispielsweise in den Begriffen „Subjektivierung“ und „Subjekt“ ihren Ausdruck findet.

[242] An dieser Stelle sei erwähnt, dass auch Schütz (2016b [1951]) eigenartig ‚taub‘ ist, wenn es um die Klänge gemeinsamen Musizierens geht.

VII.B Die Soziologie gemeinsamen Musizierens als neue Form der Musiksoziologie?

„**Musik** ist eine Kunstgattung, deren Werke aus organisierten Schallereignissen bestehen, deren Sinn und Zweck das Hervorrufen einer ästhetischen Empfindung ist. Zu ihrer Erzeugung wird akustisches Material, wie Töne, Klänge und Geräusche, innerhalb des für Menschen hörbaren Bereichs geordnet. Aus dem Vorrat eines Tonsystems werden Skalen gebildet. Deren Töne können in unterschiedlicher Lautstärke bzw. Intensität (Dynamik), Klangfarbe, Tonhöhe und Tondauer erscheinen. Melodien entstehen aus der Abfolge von Tönen sowie gegebenenfalls Pausen in einem zeitlich festgelegten Rahmen (Rhythmus, Metrum und Tempo, ggf. eingebettet in Takte). Aus dem Zusammenklang (der Harmonie) mehrerer Töne (Akkorde) von jeweils anderer Tonhöhe erwächst Mehrstimmigkeit, aus den Beziehungen der Töne untereinander entsteht Harmonik. Die begriffliche Erfassung, systematische Darstellung der Zusammenhänge und deren Deutung leistet die Musiktheorie, mit dem Lehren und Lernen von Musik befasst sich die Musikpädagogik, mit Fragen nach der musikalischen Gestaltung hauptsächlich die Musikästhetik. Musik ist ein Kulturgut und Gegenstand der Musikwissenschaft“ (Wikipedia Eintrag „Musik“[243]).

[243] https://de.wikipedia.org/wiki/Musik (letzter Aufruf: 02.01.2022).

Die Relevanz und Attraktivität der Musik als sozialer Gegenstand wurden durch viele der Klassiker:innen der Soziologie hervorgehoben. Unter ihnen sind Herbert Spencer (2015), Georg Simmel (1882), Alfred Schütz[244] (2016b [1951]), Theodor W. Adorno (1968), Max Weber (1972) und Norbert Elias (2017) – ganz zu schweigen von den Klassiker:innen der folgenden Generationen, in deren Arbeiten Musik eine wichtige Rolle spielt. Sie perspektivieren die Musik und die Aspekte derselben dabei auf so vielschichtige Arten und Weisen wie die Sozial- und Gesellschaftstheorien, die aus ihren Arbeiten hervorgehen. Und dennoch: Die Soziologie der Musik oder auch *Musiksoziologie* hat in der Gegenwart eine randständige Rolle und ist nur schwach in der soziologischen Forschung vertreten.

Zugleich widmet sich ein eigenes wissenschaftliches Feld der Untersuchung von Musik: Die Musikwissenschaft. Sie verbindet unterschiedlichste wissenschaftliche Ansätze um ihren Gegenstand zu perspektivieren – Ansätze etwa der Geschichtswissenschaft, Psychologie, Ethnologie und Physik. Dabei gibt es zahlreiche Untersuchungen, die unter dem Begriff der „Musiksoziologie" verhandelt werden (der mitunter inflationäre Verwendung findet), aber in den seltensten Fällen den Ansprüchen der Soziologie gerecht werden (vgl. Inhetveen, 1997).

Die Ethnographie der Streichensembles versteht sich vor diesem Hintergrund als eine soziologische Modellstudie. Denn obwohl der notierten Musik und der Sprache musikalischer Kommunikation sowohl empirisch als auch theoretische Aufmerksamkeit geschenkt wurde, führte das interaktive und leibkörperliche Erzeugen musikalischer Ereignisse in der musiksoziologischen Forschung ein Schattendasein. Die Untersuchung der Streichensembles ist dabei besonders attraktiv, weil die musikalische Kommunikation zwischen ihren Mitgliedern ohne Dirigat auskommt, die Musiker:innen relativ gleichberechtigt sind, während zugleich verschiedenartige strukturelle wie materielle Aspekte das gemeinsame Musizieren bedingen.

---

[244] Zu Schütz sei an dieser Stelle erwähnt, dass sich laut der Werkausgabe seine *erste* dokumentierte Veröffentlichung der *Musik* zuwendete: „Sinn einer Kunstform (Musik)" (Schütz, 1924; zitiert nach Schütz, 2016a und b, 226).

Durch das neuartige, ethnographische Forschungsdesign kommen auch für die Musiksoziologie zentrale Aspekte der Ausbildung, die Bedingungen von Arbeitsmarkt und Karrierewegen, das Elternhaus und damit etwa auch der Habitus der Streichmusiker:innen systematisch und grundlegend in den Blick, sodass sich die Soziologie gemeinsamen Musizierens keinesfalls auf das situative Musizieren verengt, sondern eine integrierte Perspektivierung von Mikro- und Makroebenen ermöglicht. So eröffnet sich ein neuartiger Blickwinkel auf den oft vernachlässigten Kern des (musik-)soziologischen Interesses: Die grundbegrifflich und methodisch angemessene soziologische Perspektivierung des Musizierens als kommunikatives Handeln.

Insbesondere durch die Etablierung der Forschungsmethoden der Videographie und die Weiterentwicklung kommunikationssoziologischer Ansätze, die mit theoretisch-begrifflichen Innovationen einhergehen (etwa kommunikativer Konstruktivismus), gelangt die sinnlich-ästhetische Kommunikation in die Reichweite der Soziologie, was auch eine Revitalisierung der Musiksoziologie erwarten und erhoffen lässt. Vor diesem Hintergrund stellt die Soziologie gemeinsamen Musizierens eine neue Form der Musiksoziologie dar und ist in der Lage, verschiedene Ansätze der Musikforschung sowie der Musiksoziologie zu integrieren.

VII.C Musik als gesellschaftliches Totalphänomen

> „Es gibt hier einen großen Komplex außerordentlich vielschichtiger Tatsachen. Alles, was das eigentliche gesellschaftliche Leben der Gesellschaften ausmacht, die den unseren vorausgegangenen sind – einschließlich der Gesellschaften der Urgeschichte –, ist darin verwoben. In diesen (wie wir sie nennen möchten) ‚totalen' gesellschaftlichen Phänomenen kommen alle Arten von Institutionen gleichzeitig und mit einem Schlag zum Ausdruck: religiöse, rechtliche und moralische – sie betreffen Politik und Familie zugleich; ökonomische – diese setzen besondere Formen der Produktion und Konsumtion oder vielmehr der Leistung und Verteilung voraus; ganz zu schweigen von den ästhetischen Phänomenen, in welche jene Tatsachen münden, und den morphologischen Phänomenen, die sich in diesen Institutionen offenbaren" (Mauss, 2019, 17).

Als ich damit begann, mich mit Musik aus soziologischer, wissenschaftlicher Perspektive zu beschäftigen, erschien sie mir als derart paradigmatisch gebrochen und zerrissen, dass ich zu dem Schluss kam, dass es nicht *den* empirischen Gegenstand Musik gibt oder geben kann. Nicht nur die verschiedenen soziologischen Arbeiten vermittelten diesen Eindruck (VII.B), sondern auch die „Musikwissenschaft", deren ‚Gegenstand' (ja eigentlich) Musik ist.

Im Bereich der Soziologie war es zugleich beeindruckend, dass *alle* Sozialtheorie-Schulen[245] früher oder später den Gegenstand der Musik auf ihre Weise perspektivierten. Nicht nur vor diesem Hintergrund erscheint die Musik als *„gesellschaftliches Totalphänomen"* oder *„totales gesellschaftliches Phänomen"*. Im einführenden Zitat dieses Abschnittes beschreibt Mauss „die Gabe" (2019) und dennoch: Es passt ebenso nahezu perfekt zum Gegenstand der Musik. *Die Gesellschaft spielt die Musik und erscheint zugleich als ihr Klangkörper. Dabei erscheinen die Dimensionen der Gesellschaft als Stimmen der soziologischen Partitur gemeinsamen Musizierens. Vor diesem Hintergrund erscheint das empirische Phänomen der Musik geeignet, die Soziologie selbst zu perspektivieren.*

Die vorliegende Arbeit bildet den Versuch, den „großen Komplex außerordentlich vielschichtiger Tatsachen" (Mauss, 2019, 17) der Musik zu integrieren. Zu diesem Zweck wird Musik als Ergebnis kommunikativen Handelns (Knoblauch, 2017) in Form des „Musizierens" perspektiviert. *Gemeinsames* Musizieren erwies sich in diesem Zusammenhang als erkenntnisstiftender Gegenstand, da die Interaktion *mehrerer* Subjekte untersucht werden konnten. Die Ethnographie der Streichensembles wird dabei als Modellstudie verstanden (VII.B), durch die die *Soziologie gemeinsamen Musizierens* begründet wurde.

Es wird die These aufgestellt, dass sich das Konzept der Soziologie gemeinsamen Musizierens auf alle Formen *situativen Musizierens* übertragen lässt. Etwa Formen des Musizierens mit und ohne Noten, musikalisch relativ voraussetzungsarme Formen des Zusammenspiels beispielsweise in der Musiktherapie, Formen des Musizierens, die sich mithilfe technischer Geräte realisieren, wie etwa mit Musikapps, oder das Musizieren einzelner.

---

[245] Hier meine ich die verschiedenen Sozialtheorien, die aus den Arbeiten der soziologischen Klassiker:innen und den ihnen folgenden Generationen hervorgingen. Dabei spielt es keine Rolle, wer genau zu den ‚Gründungsvätern' der Soziologie gezählt wird. Egal, welche Autor:innen genannt werden und wie viele es auch sein mögen, entweder sie selbst oder ihnen nachfolgende Soziolog:innen haben Musik soziologisch behandelt.

In all diesen Formen des Musizierens ist das *Wissen* der Handelnden relevant, um zu verstehen, inwiefern die Subjekte *Musik* und nicht etwa Krach oder Geräusche produzieren. Dabei spielt es zunächst keine Rolle, was in diesen Kontexten genau als *Musik* verstanden wird.[246] Wenn aber mehrere Subjekte an den kommunikativen, musikalischen Handlungen beteiligt sind, muss ein geteiltes Wissen vorausgesetzt oder gemeinsam konventionalisiert werden, damit die entsprechende Interaktion als *Musizieren* gelten kann.

Die *Klangwelt* ist in all diesen Formen relevant, weil die Musik durch Klangobjektivierungen zum sinnlichen, wahrnehmbaren Gegenstand der empirischen Außenwelt gemacht wird. Dabei geht es *nicht nur um hörbaren* Klang, sondern auch um *Vibrationen* von Bassklängen sowie *visuelle* Aspekte von Musik. So erleben auch „andershörende"[247] Menschen Musik, wie beispielsweise durch das *Spüren* von Beats durch Boden und Verstärker. Auf diese Weise ist zugleich die *Hörwelt* angeklungen. In all diesen Formen des Musizierens sind die Formen der Sinnlichkeit der musikalischen Objektivierungen untrennbar mit der Sinnlichkeit der Wahrnehmung der erlebenden Subjekte verbunden.

Gerade die letzten zwei Absätze zeigen dabei die Herausforderungen und Potenziale der Theorie der kommunikativen Konstruktion der Wirklichkeit (Knoblauch, 2017). Auch wenn die empirische Untersuchung des gemeinsamen Musizierens zeigt, dass die analytische Trennung zwischen Wirk- und Erfahrensseite des kommunikativen Handelns integriert werden muss, offenbaren sich zugleich die Herausforderungen der Beschreibungssprache

[246] Beispielsweise gibt es die Musikrichtung „Noise" die aus sozusagen natürlichen oder prozessproduzierten Geräuschen (etwa Klänge aus Industrie, Baustellen etc.) neue Klanggebilde zusammensetzt, die die Künstler:innen als Musik verstehen. Menschen, die diese Form der Musik nicht kennen, verstehen sie häufig *nicht* als solche.

[247] Diesen Begriff verwende ich hier, um Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit, Verstehensbeeinträchtigung und andere Hörformen einzuschließen. (Diese Ausführung sind durch eine Kolumne von Björn Haase inspiriert, der in seinem Artikel „Von Nackthörern und Hörverstehensbeeinträchtigten" das breite Spektrum des Hörens begrifflich zu fassen versucht [ca. 2019].)

des empirischen Phänomens. Während der Begriff der „Sinnlichkeit" einen sozialtheoretischen Integrationsversuch[248] darstellt, bleibt die *Beschreibungssprache* der empirischen Erscheinungsformen von „Sinnlichkeit" in der Dualität von Erfahren und Wirken verhaftet.

So kommt auch die vorliegende Untersuchung nicht umhin, von der *Sinnlichkeit des Hörens* auf der einen und von der *Sinnlichkeit von Klängen* auf der anderen Seite zu schreiben. Nicht nur, dass (wir als) Alltagsakteur:innen dieser Vorstellung folgen und entsprechende Beschreibungen schlicht nachvollziehbarer sind; sie spiegeln sich auch in der Verwendung des Begriffes der „Modalität" wider. So wird auf der einen Seite etwa von der *Modalität der Sinne* gesprochen und auf der anderen Seite von den *Modalitäten z. B. von Medien* (vgl. Kress, 2010). Auch das Konzept der HÖRKLANGWELT kann diese Dualität der Begrifflichkeiten nicht überwinden. *Aber:* Wenn ein letztes Mal die Metapher der soziologischen Partitur gemeinsamen Musizierens bemüht wird, *kann die Autarkie der einzelnen Stimmen WISSEN, HÖRWELT und KLANGWISSEN nicht aufgelöst, sondern nur integriert werden.*

Zuletzt: Das Modell der Soziologie gemeinsamen Musizierens perspektiviert Musik als Ableitung kommunikativen Handelns. Musik ist dabei nur *eine* Kunstgattung der Kultur, sodass es naheliegt, das Modell der Soziologie gemeinsamen Musizierens auf andere Gattungen zu übertragen (beispielsweise Literatur), um so zu einer (Weiter-)Entwicklung einer wissenssoziologischen Kultursoziologie beizutragen, die *Kultur* von kommunikativen Handlungen ableitet.

Endet da.

---

[248] Bzw. eine Überwindung der Dualität zwischen Wirken und Erfahren durch die Einbettung in die triadische Relationalität des leibkörperlichen, kommunikativen Handelns (Knoblauch, 2017; Kapitel II).

Literatur- und Quellenverzeichnis

Adorno, T. W. (1968). *Einleitung in die Musiksoziologie: 12 theoretische Vorlesungen*. Rowohlt.

Altmann, W. (1950). *Kleiner Führer durch die Streichquartette: Für Haus und Schule*. Deutscher Musikliteratur-Verlag.

Barley, S. (2010). „Building an Institutional Field to Corral a Government: A Case to Set an Agenda for Organization Studies". *Organization Studies*, *31*(6), 777–805.

Bayley, A. (2011). „Ethnographic Research into Contemporary String Quartet Rehearsal". In *Ethnomusicology Forum* 20 (3), 385–411.

Bdfm (o. J.). „Die Ziele des Bundesverbandes der Freien Musikschulen. Die deutsche Musikschullandschaft ist einzigartig". https://www.freie-musikschulen.de/bundesverband-der-freien-musikschulen/unsere-ziele/ (letzter Aufruf: 20.12.2021).

Becker, H. S. (2015). „Musical Language". *HOWIEs home page.* http://www.howardsbecker.com/articles/musical-language.html (letzter Aufruf: 07.01.2020).

Behnke, J., N. Baur, & N. Behnke (2010). *Empirische Methoden der Politikwissenschaft*. UTB Politikwissenschaft. Schöningh.

Berger, P. L., & Luckmann, T. (2010). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Fischer Taschenbuch.

Bergmann, J. (1985). „Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit". In *Entzauberte Wissenschaft: Bd. Sonderband 3*. Schwartz, 299–320.

Berliner Festspiele (2017). „Utopie Streichquartett II". https://www.berlinerfestspiele.de/de/berliner-festspiele/programm/bfs-gesamtprogramm/programmdetail_193330.html (letzter Aufruf: 07.01.2020).

Blaukopf, K. (1982). *Musik im Wandel der Gesellschaft: Grundzüge der Musiksoziologie*. R. Piper.

T. Vollmer, *Gemeinsam Musizieren*, Wissen, Kommunikation und Gesellschaft,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-42162-5

Blaukopf, K. (1951). *Musiksoziologie. Eine Einführung in die Grundbegriffe mit besonderer Berücksichtigung der Soziologie der Tonsysteme.* Gustav Kiepenheuer.

Bourdieu, P. (2012). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp.

Brabec de Mori, B., & Winter, M. (Hrsg.) (2018). *Auditive Wissenskulturen: Das Wissen klanglicher Praxis*. Springer VS.

Davidson, J., & Good, J. (2002). „Social and Musical Co-Ordination between Members of a String Quartet: An Exploratory Study". *Sage Journals*. https://doi.org/10.1177/0305735602302005.

Deutscher Musikrat (o. J.a). „Organisation".
https://www.musikrat.de/organisation (letzter Aufruf: 27.11.2020).

Deutscher Musikrat (o. J.b). „Förderung".
https://www.musikrat.de/projekte/foerderung
(letzter Aufruf: 27.11.2020).

Deutsche Unesco-Kommission (2017). „Bassposaunist vom Staatstheater Kassel ist Kulturtalent. Theater- und Orchesterlandschaft im Bundesweiten Verzeichnis des Immateriellen Kulturerbes".
https://www.unesco.de/kultur-und-natur/immaterielles-kulturerbe/immaterielles-kulturerbe-deutschland/bassposaunist-vom
(letzter Aufruf: 25.11.2020).

Deutsche Unesco-Kommission (2018). „Nominierung der deutschen Theater- und Orchesterlandschaft für die UNESCO-Liste des Immateriellen Kulturerbes in Paris eingereicht. Zwischenstaatlicher Ausschuss der UNESCO entscheidet 2019".
https://www.unesco.de/kultur-und-natur/immaterielles-kulturerbe/immaterielles-kulturerbe-weltweit/nominierung-der
(letzter Aufruf: 10.08.2019).

Dick, A. (2015). „Aus vier wird eins. Staufener Musikwoche: Mit dem Aris Quartett präsentierte sich ein junges Ensemble, das auf dem Weg nach ganz oben ist“. https://www.badische-zeitung.de/aus-vier-wird-eins-x1x--108875572.html (letzter Aufruf: 07.01.2020).

Dilthey, W. (2004). „Die Entstehung der Hermeneutik“. In J. Strübing & B. Schnettler (Hrsg.), *Methodologie interpretativer Sozialforschung*. UVK, 19–42.

DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). „The iron cage revisited: Institutional isomorphism an collective rationality in organizational fields“. *ASR*, *48*, 147–160.

Eisewicht, P. (2016). „Zur Kartographierung ethnographischer Forschungsprogramme“. In R. Hitzler, S. Kreher, A. Poferl & N. Schröer (Hrsg.), *Old School – New School? Zur Frage der Optimierung ethnographischer Datengenerierungen.* Oldib, 29–39.

Elias, N. (2017). *Mozart: Zur Soziologie eines Genies*. Suhrkamp.

Elschek, O. (1998). „Verschriftlichung von Musik“. In H. Bruhn & H. Rösing (Hrsg.), *Musikwissenschaft: ein Grundkurs.* Rowohlt Taschenbuch Verlag, 253–68.

Finscher, L. (1974). *Die Entstehung des klassischen Streichquartetts: von den Vorformen zur Grundlegung durch Joseph Haydn*. *Historische Studien zur Geschichte des Streichquartetts 1*. Bärenreiter.

Fontaine, S. (2015). „Hausmusik“. In S. Hauser & J. Weber (Hrsg.), *Architektur in transdisziplinärer Perspektive: von Philosophie bis Tanz: aktuelle Zugänge und Positionen*, Architekturen, Band 23. Transcript.

Garfinkel, H. (1984). *Studies in ethnomethodology*. Polity Press.

Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society: Outline of the theory of structuration*. University of California Press.

Glaser, B., & Strauss, A. L. (1974). *Interaktion mit Sterbenden: Beobachtungen für Ärzte, Schwestern, Seelsorger und Angehörige*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Glaser, B., & Strauss, A. L. (2010). *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung*. Verlag Hans Huber.

Glowinski, D., M., Mancini, R. Cowie, A., Camurri, C., Chiorri,C., & Doherty, C. (2013). „The movements made by performers in a skilled quartet: A distinctive pattern, and the function that it serves“. *Frontiers in Psychology* 4, 1–9.

Glowinski, D., Dardard, F., Gnecco, G., Piana, S., & Camurri, A. (2014). „Expressive Non-Verbal Interaction in a String Quartet: An Analysis through Head Movements“. *Journal on Multimodal User Interfaces* 9 (1), 55–68.

Goffman, E. (1963). *Behavior in public places: Notes on the social organization of gatherings*. The free press Collier Macmillan.

Goffman, E. (2021). *Wir alle spielen Theater: Die Selbstdarstellung im Alltag*. Piper.

Graun, C. H. (1967). „Trio für drei Melodie-Instrumente“. K. Janetzky (Hrsg.). VEB Friedrich Hofmeister.

Haviland, J. B. (2007). „Master Speakers, Master Gesturers. A String Quartet Master Class“. In S. D. Duncan, J. Cassel & E. T. Levy, *Gesture and the Dynamic Dimension of Language*, John Benjamins Publishing Company, 147–72.

Haviland, J. B. (2011). „Musical Spaces“. In J. Streeck, C. Goodwin & C. LeBaron (Hrsg.), *Embodied Interaction. Language and Body in the Material World,* University Press, 289–304.

Heberlein, H. (o. J.). *Schule für Cello für Schul- und Selbstunterricht. Self-Instructor for Violoncello*. Musikverlag Wilhelm Zimmermann.

Heimeran, E., & Aulich, B. (2000). *Das stillvergnügte Streichquartett*. Bärenreiter.

Hellberg, B. (2019). *Koordinationsprozesse beim Musizieren im Instrumentalen Gruppenunterricht*. Waxmann.

Hitzler, R., & Eisewicht, P. (2016). *Lebensweltanalytische Ethnographie-im Anschluss an Anne Honer. Standards standardisierter und nicht-standardisierter Sozialforschung*. Beltz Juventa.

Honer, A. (1989). „Einige Probleme lebensweltlicher Ethnographie—Zur Methodologie und Methodik einer interpretativen Sozialforschung“. *Zeitschrift für Soziologie*, *18*(4), 297–312.

Inhetveen, K. (1997). *Musiksoziologie in der Bundesrepublik Deutschland: Eine kritische Bestandsaufnahme*. Westdeutscher Verlag.

Klengel, J. (o. J.). *Impromptu für vier Violoncelli. C-Dur. Op. 30*. Edition Breitkopf.

Knoblauch, H. (2001). „Fokussierte Ethnographie“. *Sozialer Sinn. Neuere Entwicklungen in der Ethnographie,* 123–42.

Knoblauch, H. (2002). „Fokussierte Ethnographie als Teil einer soziologischen Ethnographie. Zur Klärung einiger Missverständnisse“. *Sozialer Sinn*, *3*(1), 129–135.

Knoblauch, H. (2017). *Die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit*. Springer VS.

Knoblauch, H., & Vollmer, T. (2018). „Soziologische Videographie. Fokussierte Ethnographie und Sampling“. In C. Moritz & M. Corsten (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Videoanalyse*. Springer VS, 121–134.

Knoblauch, H., & Vollmer, T. (2019). „Ethnographie“. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Springer VS, 599–617.

Knoblauch, H., & Vollmer, T. (2022). „Fokussierte Ethnographie“. In A. Poferl & N. Schröer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Ethnographie*. Springer VS, 353–366.

Köhler, A. (2010). „Donaueschinger Musiktage befragen das Streichquartett. Armin Köhler im Gespräch mit den Musikern von Arditti Quartet, JACK Quartet und Quator Diotoma“. https://www.nmz.de/artikel/donaueschinger-musiktage-befragen-das-streichquartett (letzter Aufruf: 07.01.2020).

Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social-Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge.

Kurt, R. (2004). *Hermeneutik*. UVK/UTB.

Luhmann, N. (2013). *Organisation und Entscheidung*. Springer-Verlag.

Mauss, M. (2019). *Die Gabe: Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften*. Suhrkamp.

Mead, G. H. (1968). *Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Suhrkamp.

Meyer, K. (2018). „Streichquartett. Geistvolles Gespräch unter Vier". https://www.br-klassik.de/themen/klassik-entdecken/alte-musik/stichwort-streichquartett-100.html (letzter Aufruf: 03.01.2020).

MIZ (2012). „Musikalische Aktivitäten von 9- bis 24-Jährigen 2011/12". https://miz.org/sites/default/files/statistics/statistik4.pdf (letzter Aufruf: 20.12.2021).

MIZ (2016). „Internetseite des Deutschen Musikinformationszentrums". http://www.miz.org/ (letzter Aufruf: 20.12.2021).

MIZ (2018). „Erwerbstätige in Musikberufen nach Altersgruppen und monatlichem Nettoeinkommen 2016". https://miz.org/sites/default/files/statistics/86_Erwerbstaetige_Musikerinnen_und_Musiker_nach_Altersgruppen_und_monatlichem_Nettoeinkommen_2017.pdf (letzter Aufruf: 20.12.2021).

MIZ (2021a). „Schülerzahlen und Altersverteilung an Musikschulen im VdM". https://miz.org/sites/default/files/statistics/05_Schuelerzahl_Alterverteilung_Musikschulen.pdf (letzter Aufruf: 20.12.2021).

MIZ (2021b). „Schüler*innen der VdM-Musikschulen nach Fächern". https://miz.org/sites/default/files/statistics/03_Schueler_Faecher_Musikschulen.pdf (letzter Aufruf: 20.12.2021).

MIZ (2021c). „Studierende an Hochschulen für Musik und Theater". https://miz.org/sites/default/files/statistics/11_Studierende_Musikhochschulen.pdf (letzter Aufruf: 20.12.2021).

MIZ (2021d). „Freiberuflich Tätige in der Sparte Musik nach Durchschnittseinkommen und Tätigkeitsbereich".

https://miz.org/sites/default/files/statistics/85_Freiberuflich_Taetige_in_der_Sparte_Musik_nach_Taetigkeitsbereich_und_Durchschnittseinkommen.pdf (letzter Aufruf: 20.12.2021).

MIZ (2021e). „Amateurmusizieren in Deutschland“. https://miz.org/sites/default/files/statistics/2021_03_miz_Amateurmusizieren_in_Deutschland.pdf (letzter Aufruf: 20.12.2021).

MIZ (o. J.a). „Institutionen. Verbände, Vereinigungen, Gesellschaften“. https://miz.org/de/musikleben/institutionen/verbaende-vereinigungen-gesellschaften (letzter Aufruf: 20.12.2021).

MIZ (o. J.b). „Das MIZ. Über uns“. https://miz.org/de/ueber-das-miz (letzter Aufruf: 20.12.2021).

MIZ (o. J.c). „Das MIZ. Arbeitsweise“. https://miz.org/de/arbeitsweise (letzter Aufruf: 20.12.2021).

Moritz, C. (2011). „Dialogische Prozesse in der Instrumentalpädagogik. Eine Grounded Theory Studie“. *Musikwissenschaft/Musikpädagogik in der Blauen Eule* 89, 1–427.

Neuhoff, H. (2007). „Die Konzertpublika der deutschen Gegenwartskultur. Empirische Publikumsforschung in der Musiksoziologie“. In L. M.-H. Helga & H. Neuhoff (Hrsg.), *Handbuch der systematischen Musikwissenschaft*. Laaber-Verlag, 473–509.

Neuhoff, H. (2008). „Konzertpublika. Sozialstruktur, Mentalitäten, Geschmacksprofile“. https://d-nb.info/1063914450/34 (letzter Aufruf: 20.12.2021).

Norton, H. (1966). *The Art of String Quartet Playing; Practice, Technique, and Interpretation.* The Norton Library.

Oevermann, U., Allert, T., Konau, E., & Krambeck, J. (1979). „Die Methodologie einer objektiven Hermeneutik und ihre allgemein forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften“. In H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Metzler, 352–387.

Parzer, M. (2017). „Kurt Blaukopf. Musikalische Praxis im gesellschaftlichen Wandel. Kurt Blaukopf und die Wiener Schule der

Musiksoziologie“. In C. Steuerwald (Hrsg.), *Klassiker der Soziologie der Künste: Prominente und bedeutende Ansätze*. Springer VS, 497–522.

Pfadenhauer, M. (2005). „Ethnography of Scenes. Towards a Sociological Life-world Analysis of (Post-traditional) Comunity-building“. *FQS*, *6*(3).

Pfadenhauer, M. (2010). „Kompetenz als Qualität sozialen Handelns“. In T. Kurtz & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Soziologie der Kompetenz*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 149–172.

Plessner, H. (2011). *Die Stufen des Organischen und der Mensch: Einleitung in die philosophische Anthropologie*. De Gruyter.

Reichertz, J., & Englert, C. (2011). *Einführung in die qualitative Videoanalyse: Eine hermeneutisch-wissenssoziologische Fallanalyse*. Springer VS.

Reitsamer, R., & Prokop, R. (2018). „Zwischen Tradition und Innovation: Zur Bewertung musikalischer Leistungen an Kunsthochschulen“. In C. Szabó-Knotik & A. Mayer-Hirzberger (Hrsg.), *Be/Spiegelungen: Die Universität für Musik und darstellende Kunst Wien als kulturvermittelnde Institution im Kontext der Sozial- und Kulturgeschichte*. Hollitzer, 161–175.

Rotter, F. (1992). „Kultursoziologische Perspektiven musikalischen Ausdrucks“. In W. Lipp & R. H. Reichardt (Hrsg.), *Gesellschaft und Musik: Wege zur Musiksoziologie; Festausgabe für Robert H. Reichardt zum 65. Geburtstag*. Duncker und Humblot.

Rummenhöller, P. (1978). *Einführung in die Musiksoziologie*. Heinrichshofen.

Schleiermacher, F. (1995). *Hermeneutik und Kritik*. Suhrkamp.

Schilder, P. (1923). *Das Körperschema: Ein Beitrag zur Lehre von Bewusstsein des Eigenen Körpers*. Springer-Verlag.

Schubert, F. (1890 [1812]). „Quartett (C Dur) für 2 Violinen, Viola und Vionloncell“. In *Franz Schubert´s Werke. Kritische durchgesehene Gesamtausgabe. Serie 5. Quartette für Streichinstrumente.* Breitkopf und Härtel.

Schütz, A. (1971). Symbol, Wirklichkeit und Gesellschaft. In *Gesammelte Aufsätze I: Das Problem der sozialen Wirklichkeit*.

Schütz, A. (1972). *Studien zur soziologischen Theorie*. Nijhoff.

Schütz, A. (2016a [1944]). „Fragmente zur Phänomenologie der Musik". In G. Sebald & A. G. Staschеit (Hrsg.), *Werkausgabe: ASW*. UVK Verlagsgesellschaft, 79–146.

Schütz, A. (2016b [1951]). „Gemeinsam Musizieren. Eine Studie sozialer Beziehungen". In G. Sebald & A. G. Staschеit (Hrsg.), *Werkausgabe: ASW*. UVK Verlagsgesellschaft, 147–76.

Schütz, A. (2016c). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt: Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Suhrkamp.

Schütz, A., & Luckmann, T. (2003). *Strukturen der Lebenswelt*. UVK Verl.

Seddon, F. A., & Biasutti, M. (2009). „Modes of Communication Between Members of a String Quartet". *Small Group Research* 40 (2), 115–37.

Seliger, B. (2017). *Klassikkampf: ernste Musik, Bildung und Kultur für alle*. Matthes & Seitz Berlin.

Simmel, G. (1882). „Psychologische und ethnologische Studien über Musik". In M. Lazarus & H. Steinthal (Hrsg.), *Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft* 13 (3), 261–305.

Simmel, G. (1907). „Soziologie der Sinne". *Die Neue Rundschau 18*, 1025–1036.

Simmel, G. (1917). „Grundfragen der Soziologie. Individuum und Gesellschaft". https://socio.ch/sim/grundfragen/grund_1.htm (letzter Aufruf: 30.04.2023).

Simmel, G. (1992). *Soziologie: Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. Suhrkamp.

Simmenauer, S. (2011). *Muss es sein? Leben im Quartett*. Berenberg.

Soeffner, H.-G. (1989). „Überlegungen zur sozialwissenschaftlichen Hermeneutik am Beispiel der Interpretation eines Textausschnittes aus einem ‚freien' Interview". In H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Auslegung des Alltags—Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik*. Suhrkamp, 185–210.

Soeffner, H.-G., & Hitzler, R. (1994). „Hermeneutik als Haltung und Handlung: Über methodisch kontrolliertes Verstehen". In N. Schröer (Hrsg.), *Interpretative Sozialforschung: Auf dem Wege zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie*. Westdt. Verlag, 28–54.

Spencer, H. (2015). „The Origin and Function of Music". In J. Shepherd & K. Devine (Hrsg.), *The Routledge reader on the sociology of music*. Routledge, 27–34.

Staschelt, A. G. (2016). „Einleitung zu Alfred Schütz – Schriften zur Musik". In G. Sebald & A. G. Staschelt (Hrsg.), *Werkausgabe: ASW*. UVK Verlagsgesellschaft, 7–32.

Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (2010). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz.

Sudnow, D. (2001). *Ways of the Hand: A Rewritten Account*. MIT Press.

Tomasello, M. (2009). *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Suhrkamp.

Tuma, R., Schnettler, B., & Knoblauch, H. (2013). *Videographie: Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen*. Springer VS.

VdM (1980). *Ausbildungsbuch für Schüler von Musikschulen*. Gustav Bosse Verlag.

VdM (2009). „Strukturplan des VdM. Die öffentliche Musikschule: Konzept, Aufbau und Struktur". https://www.musikschulen.de/musikschulen/strukturplan2009/index.html (letzter Aufruf: 20.12.2021).

VdM (2017). *Ausbildungsbuch für Schüler/innen von Musikschulen*. Gustav Bosse Verlag.

VdM (o. J.). „Die öffentliche Musikschule: Konzept, Aufbau und Struktur. Erläuterungen zum Strukturplan“. https://www.musikschulen.de/musikschulen/strukturplan2009/erlaeuterungen/index.html (letzter Aufruf: 20.12.2021).

Vollmer, T. (2021). „Gemeinsames Musizieren verstehen. Zur Sinnlichkeit des Musizierens in Streichensembles“. In P. Eisewicht, R. Hitzler, & L. Schäfer (Hrsg.), *Der Soziale Sinn der Sinne. Die Rekonstruktion sensorischer Aspekte von Wissensbeständen.* VS Verlag für Sozialwissenschaften, 85–107.

Vollmer, T., & Brandt, F. (im Druck). „Soziologische Videographie: Fokusformen und Sampling in der Analyse kommunikativen Handelns am Beispiel von Lehrsituationen argentinischen Tangos und klassischer Streichensembles“. In M. Schiefner-Rohs, I. N. Carvalho, & C. Troxler (Hrsg.), *„Ein-Blicke“ in die Schule. Perspektiven auf Videographie und Ethnographie pädagogischer Praktiken und Medien*. Klinkhardt-Verlag.

Weber, M. (1972). *Die rationalen und soziologischen Grundlagen der Musik*. J. C. B. Mohr.

Weber, M. (1980). *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie*. Mohr.

Wilke, D. (2011). „Musizieren im Quartett. Zu einer Soziologie der Kooperation“. *Studienabschlussarbeit*. Goethe-Universität.